

Noely Costa Dias Garcia

VOZES ESQUECIDAS DO SERTÃO PAULISTA

formação e trabalho de professoras e
professores de escolas primárias rurais da
região de São José do Rio Preto/SP
(1940-1970)



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora



Vozes esquecidas do sertão paulista: formação e trabalho de professoras e professores de escolas primárias rurais da região de São José do Rio Preto

Noely Costa Dias Garcia

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

GARCIA, N. C. D. *Vozes esquecidas do sertão paulista: formação e trabalho de professoras e professores de escolas primárias rurais da região de São José do Rio Preto* [online]. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2024, 402 p. ISBN: 978-65-5954-427-1. Available from:

<https://books.scielo.org/id/cwns5>. <https://doi.org/10.36311/2024.978-65-5954-426-4>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

VOZES ESQUECIDAS DO SERTÃO PAULISTA:

**formação e trabalho de professoras e professores de escolas primárias
rurais da região de São José do Rio Preto/SP
(1940-1970)**

Noely Costa Dias Garcia

Noely Costa Dias Garcia

VOZES ESQUECIDAS DO SERTÃO PAULISTA:
formação e trabalho de professoras e professores de escolas primárias
rurais da região de São José do Rio Preto/SP
(1940-1970)

Marília/Oficina Universitária
São Paulo/Cultura Acadêmica
2024



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS – FFC
UNESP - campus de Marília

Diretora

Dra. Claudia Regina Mosca Giroto

Vice-Diretora

Dra. Ana Claudia Vieira Cardoso

Conselho Editorial

Mariângela Sporti Lopes Fujita (Presidente)

Célia Maria Giacheti

Cláudia Regina Mosca Giroto

Edvaldo Soares

Franciele Marques Redigolo

Marcelo Fernandes de Oliveira

Marcos Antonio Alves

Neusa Maria Dal Ri

Renato Geraldi (Assessor Técnico)

Rosane Michelli de Castro

*Conselho do Programa de Pós-Graduação em Educação -
UNESP/Marília*

Henrique Tahan Novaes

Aila Narene Dahwache Criado Rocha

Alonso Bezerra de Carvalho

Ana Clara Bortoleto Nery

Claudia da Mota Daros Parente

Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto

Daniela Nogueira de Moraes Garcia

Pedro Angelo Pagni

Auxílio N° 0039/2022, Processo N° 23038.001838/2022-11, Programa PROEX/CAPES

Parecerista: Agnes Iara Domingos Moraes - Professora da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), da Unidade Universitária de Paranaíba.

Capa: imagem gratuita Pixabay

Ficha catalográfica

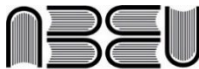
Serviço de Biblioteca e Documentação - FFC

-
- G216v Garcia, Noely Costa Dias.
Vozes esquecidas do sertão paulista: formação e trabalho de professoras e
professores de escolas primárias rurais da região de São José do Rio Preto/SP (1940-
1970) / Noely Costa Dias Garcia. – Marília : Oficina Universitária ; São Paulo :
Cultura Acadêmica, 2024.
402 p. :il.
CAPES
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5954-426-4 (Digital)
ISBN 978-65-5954-427-1 (Impresso)
DOI: <https://doi.org/10.36311/2024.978-65-5954-426-4>
1. Professores - Formação. 2. Prática de ensino. 3. Educação rural. 4. Escolas rurais
- São José do Rio Preto (SP) - 1940-1970. I. Título.
CDD 370.9
-

Catálogo: André Sávio Craveiro Bueno – CRB 8/8211

Copyright © 2024, Faculdade de Filosofia e Ciências

Editora afiliada:



Associação Brasileira de
Editoras Universitárias

Cultura Acadêmica é selo editorial da Editora UNESP

Oficina Universitária é selo editorial da UNESP - campus de Marília

Dedico,

*Aos meus pais, **Cláudio e Sebastiana**, por não
terem tido o mesmo direito à educação escolar.*

*A todos **os professores primários** colaboradores
desta pesquisa que trabalharam em escolas
rurais localizadas no interior paulista.*

AGRADECIMENTOS

Aos professores entrevistados: Irce Elias da Costa, Ivanilde Afonso Prudêncio, Jorge Salomão, Maria Alvarez Romano, Maria Inês Salomão, Maria Nirce Previdente Sanches, Nilce Aparecida Lodi Rizzini (*in memoriam*), Sônia Aparecida Azem, Palmira Migueletti Marra da Silva, Yara Aparecida Aude (*in memoriam*), que gentilmente se mostraram disponíveis e aceitaram compartilhar suas vivências do passado, sem as quais este livro não seria possível.

[...] posso afirmar que como professora de escola primária rural, escrevi capítulos importantes de minha própria história que enriquecem minha vida. Sonhos, medos, inseguranças, que hoje estão distantes. Acontecimentos alegres como a aprovação dos alunos ao término de cada ano. O apoio, a amizade e a confiança dos pais e da Família Scaff. São páginas vividas com leveza e sentimento de dever cumprido. Anos intensos e inesquecíveis. Lições que se aprende e nunca serão esquecidas.

Nilce Aparecida Lodi Rizzini (2020)

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE - Associação Brasileira de Educação

ALESP - Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo

BDTD - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEE - Conselho Estadual de Educação

CEFAM - Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CPP - Centro do Professorado Paulista

FAFI - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras

FAFICA - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Catanduva

GEPCIE - Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Cultura e Instituições Educacionais

GEPHEB - Grupo de Pesquisa em História da Educação Brasileira

GPHEELLB - Grupo de Pesquisa História da Educação e do Ensino de Língua e Literatura no Brasil

HEM - Habilitação Específica para o Magistério

IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

Ibilce - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas

IE - Instituto de Educação

IFMA - Instituto Federal do Maranhão

Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INPS - Instituto Nacional de Previdência Social

IPA - Instituto Penal Agrícola

LDB - Lei de Diretrizes e Bases
MA - Maranhão
MEC - Ministério da Educação
MG - Minas Gerais
MS - Mato Grosso do Sul
MT - Mato Grosso
PB - Paraíba
PE - Pernambuco
PI - Piauí
PND - Plano Nacional de Desenvolvimento
PR - Paraná
PUC-PR - Pontifícia Universidade Católica do Paraná
RJ - Rio de Janeiro
RO - Rondônia
SE - Sergipe
SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAR - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SP - São Paulo
TCC - Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEM - Universidade Estadual de Maringá
UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados
UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso
UFPB - Universidade Federal da Paraíba
UFPI - Universidade Federal do Piauí
UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFU - Universidade Federal de Uberlândia

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a
Ciência e a Cultura

UNESP - Universidade Estadual Paulista

Unesp - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

UNIR - Fundação Universidade Federal de Rondônia

UNISANTOS - Universidade Católica de Santos

UNIT - Universidade de Tiradentes

UNORP - Centro Universitário do Norte Paulista

UPE - Universidade de Pernambuco

SUMÁRIO

Prefácio <i>Sandra Cristina Fagundes de Lima</i>	17
INTRODUÇÃO.....	21
1 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	33
1.1 Pesquisas que subsidiam a discussão do objeto	
1.2 Trilhas para construção dos fundamentos teóricos e metodológicos	
1.3 Caracterização dos professores participantes da pesquisa	
2 SÃO JOSÉ DO RIO PRETO: ASPECTOS HISTÓRICOS E EDUCACIONAIS.....	75
2.1 Fragmentos históricos do município	
2.2 Instrução elementar: antecedentes históricos do desenvolvimento educacional rio-pretense	
2.3 Vestígios das escolas primárias rurais em São José do Rio Preto	
3 A EXPANSÃO DO ENSINO NORMAL NO ESTADO DE SÃO PAULO E A VICISSITUDES DO MAGISTÉRIO PARA O MEIO RURAL.....	127
3.1 Escola Normal: expansão e consolidação de um lugar de formação do professor primário paulista	
3.2 Professor rural: uma formação ausente no estado de São Paulo?	
3.3 A formação inicial e o meio rural	

4 PROVIMENTO DAS ESCOLAS PRIMÁRIAS RURAIS.....	213
4.1 Entre o prescrito e o realizado: o ingresso na carreira docente	
4.2 Itinerários percorridos no magistério rural	
4.3 As escolas rurais: representações de uma realidade	
 5 O TRABALHO NA ESCOLA PRIMÁRIA NO MEIO RURAL.....	269
5.1 Idas e vindas: caminhos percorridos no meio rural	
5.2 A organização do espaço nas classes multisseriadas	
5.3 Matérias de ensino	
5.4 Práticas docentes	
5.5 Materiais escolares	
5.6 Desafios da docência rural	
5.7 Alunos das escolas primárias rurais	
5.8 O relacionamento do professor com o meio rural	
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	353
 REFERÊNCIAS.....	359
 ANEXO A - Roteiro de entrevistas.....	399

PREFÁCIO

“Vozes esquecidas do sertão paulista: formação e trabalho de professoras e professores de escolas primárias rurais da região de São José do Rio Preto/SP (1940-1970)” foi o título da tese de doutorado defendida por Noely em 2022, cuja profícua pesquisa engendrou este livro que se constitui em mais uma indispensável referência à historiografia da educação em geral e, em particular, à história da educação rural.

A relevância do livro decorre não apenas do fato de contribuir para uma temática que ainda prescinde de pesquisas para ser mais amplamente compreendida, mas advém, sobretudo, da abordagem densa empregada pela autora na apreensão de seu objeto. Ao recorrer a fontes de natureza diversificada, organizar essa documentação em quadros, gráficos, tabelas e mapas, ao empregar fundamentação teórica apropriada e empreender uma análise criteriosa não só da formação e do trabalho de professores de escolas rurais, mas também das condições de funcionamento dessas escolas, Noely inscreve a sua pesquisa no rol da bibliografia essencial para se conhecer uma parte significativa da história da educação rural no país.

Emana desse rigor metodológico várias razões pelas quais o livro de Noely deverá figurar entre as referências imprescindíveis aos estudiosos da educação rural, dentre as quais destaco: a) a discussão amplamente documentada sobre a formação e o trabalho de professores primários das escolas rurais no município de São José do Rio Preto; b) a relação entre a formação docente e o trabalho nas

escolas instaladas em meio rural; c) a caracterização minuciosa das escolas instaladas em meio rural no Município de São José do Rio Preto; d) a proeminência dos sujeitos.

Com relação ao primeiro ponto, Noely empreende uma jornada de investigação para a qual mobilizou um espectro ampliado de fontes, que vão desde os documentos escolares, as muitas legislações que regulamentaram tanto a formação quanto o trabalho de professores rurais e culminam nas memórias das pessoas entrevistadas. Como resultado, produziu uma discussão detalhada da trajetória de organização da escola rural que transcende a discussão regional, posto que se preocupa também em situar a situação local no contexto nacional, e poderá ser apropriada por todos aqueles que se debruçam sobre a história da escolarização rural com ênfase para as normas que visaram regulamentar o trabalho e a formação docente, bem como sobre os limites de sua aplicação.

No que concerne ao segundo aspecto, qual seja, a relação entre a formação dos professores e a atuação na escola rural, a autora chama atenção para uma realidade inquietante ao apresentar os relatos nos quais as pessoas entrevistadas evidenciam que a despeito da formação recebida antes de ingressarem na escola rural, no cotidiano das salas de aula deparavam-se com inúmeros obstáculos para os quais não se encontravam preparadas, sendo necessário despendar muito esforço e lançar mão de diferentes iniciativas para superar os problemas existentes.

O terceiro ponto que destaco no livro consubstancia-se na rica reconstituição do cenário das escolas rurais onde atuaram as pessoas entrevistadas. Tratam-se de instituições localizadas na área rural em São Paulo - ou seja, no estado mais rico de nossa federação - e que,

não obstante a pujança econômica da região, apresentavam situação de acentuada degradação cujos sinais eram perceptíveis, dentre outros aspectos, nos prédios improvisados, classes unidocentes, multisseriadas, alto percentual de evasão e relativo isolamento docente. A fala resumida de uma das professoras entrevistadas traduz bem como eram precárias as escolas: *Não tinha quase nada. Nada! Quase nada. A gente não tinha apagador e giz, se você quer saber. Eu comprei isso tudo muitos anos.* Essa precariedade permite compreender um dos fatores que promoveram a clivagem entre a formação e a atuação dos professores, mais especificamente explica a insuficiência da formação recebida para instrumentalizar o trabalho desenvolvido em escolas rurais nas quais tudo faltava.

Relativamente ao quarto destaque, é conhecida a advertência de Marc Bloch de que o historiador deve se portar como o monstro da lenda e, tal qual esse, precisa farejar a carne humana. Entretanto, para incorporar essa proposta não basta dizer que a história é o processo que se constitui pela ação dos homens no tempo, isso é fundamental, claro, mas não atende totalmente ao apelo apresentado pelo historiador francês; para tanto, as pessoas devem estar presentes de corpo inteiro em nossos escritos. Noely não só aceitou a esse desafio como conseguiu executá-lo com êxito ao conferir notoriedade às pessoas que outrora atuaram nas diferentes escolas rurais instaladas na região de São José do Rio Preto, justamente aquelas cujas vozes, segundo a autora, haviam sido esquecidas.

Os excertos das entrevistas transcritos na obra contêm o registro das memórias, histórias e representações tecidas por professoras e professor sobre o tempo em que atuaram em escolas rurais. São narrativas ricas em detalhes sobre o cotidiano das salas de

aula instaladas em meio rural, são também perpassadas por emoção e sensibilidade e, por conseguinte, oferecem um quadro vivo de todo o trabalho empreendido por essas pessoas naquelas pequenas escolas.

Ao compor o seu livro com esses relatos, Noely magistralmente permite-nos conhecer que, a despeito de sérias e profundas dificuldades, essas pessoas deram uma inestimável contribuição à alfabetização de muitas crianças cuja única possibilidade de estudos localizava-se na escola instalada na fazenda onde viviam ou em suas proximidades.

Essas não são todas, mas são algumas das razões pelas quais eu recomendo a leitura do livro às pessoas envolvidas com a história da educação primária, particularmente com a história da educação rural.

Sandra Cristina Fagundes de Lima
Uberlândia-MG, junho de 2022.

INTRODUÇÃO

Acredito¹ que as escolhas que fazemos ao longo de nossas vidas estão relacionadas diretamente com a nossa maneira de ser, pensar, viver e acreditar, como também, advêm de uma inquietação de pesquisadora em buscar respostas para compreender os acontecimentos ao seu redor com um olhar mais atento. No meu caso, refletir sobre a formação de professores e o significado próprio do seu papel na sociedade me fascina, uma vez que exige pensar e refletir como o magistério se estabeleceu em diferentes momentos históricos do país.

Quando criança, eu ouvia meu pai Cláudio Costa da Silva (2018), sempre dizer:

Estudo bom, minha filha, era na minha época. A gente aprendia tabuada e não esquecia. Mesmo a gente andando 8 km a pé para chegar na escola e depois andar 8 km para voltar, aprendia mais que hoje². Eu tinha uma professora só! Ela dava conta de ensinar todo mundo. Só que ela era muito brava. Tínhamos respeito por ela. Na fazenda era até a 4ª série só. Eu nem cheguei a completar! Seu avô dizia: aprendeu assinar o nome e ler um pouquinho estava bom³.

¹ Do primeiro ao nono parágrafos, o texto foi, intencionalmente, redigido em primeira pessoa.

² Ao referir-se ao período hoje, está relacionado ao ano de 1987, em que eu havia iniciado meus estudos na 1ª série do ensino primário.

³ Em todo o texto adotou-se a formatação em itálico para as citações de fontes orais, a fim de diferenciar das demais citações.

Na fala deste homem que morou até os seus 33 anos de idade na roça, traz muito do que foi a experiência de escolarização de gerações de crianças de escolas rurais da década de 1950, de outras localidades no Brasil. Ficou evidenciado em sua narrativa a dificuldade de acesso à escola ao ressaltar a distância percorrida; a conduta do professor em manter a disciplina da sala de aula e o pouco do ensino que era fornecido, o qual se aprendia muito, apesar dele não ter a oportunidade de concluir os estudos naquele momento.

Meu pai foi meu primeiro professor. Não chegou a concluir a 4ª série, pois segundo o meu avô, era o suficiente ler um pouquinho e saber assinar o nome. O pouco que aprendeu na escola primária rural onde estudou foi suficiente para me ensinar a ler, escrever e contar. Todos os dias, antes de sair para a “lida” na roça, ele deixava organizado o que eu deveria estudar. Após o dia exaustivo de trabalho com a “plantação e colheita de arroz” sentava comigo e tomava toda a lição. Naquele momento, caso eu errasse algo que fosse perguntado por ele, era castigada com tapas e puxões de orelha. Esses momentos foram marcantes em minha vida, embora não recorde minha idade na época. Penso que tinha entre 6 e 7 anos, pois aos 8 anos, em 1987, fui morar com meus tios Silvéria e Amauri, na cidade de Paranaíba/MS, porque não havia mais a escola rural em que meu pai e três irmãos estudaram, com isso, foi necessário mudar para o centro urbano para que eu pudesse estudar⁴. No meu caso, a mudança foi necessária porque a fazenda dos meus avós paternos ficava longe de

⁴ Amauri era meu tio paterno, e Silvéria minha tia materna, esta irmã da minha mãe e aquele, irmão do meu pai. Ambos contraíram matrimônio, sendo, portanto, cunhados dos meus genitores. Morei com eles três anos. Após esse período, meus pais construíram uma casa na cidade e voltei a morar com eles. Meus avós tiveram 15 filhos. Meu pai tinha 13 anos na época.

Paranaíba/MS, assim como de Aparecida do Tabuado/MS. A fazenda ficava localizada entre esses dois municípios, com uma distância aproximada de 50 km cada um. Com essa distância e a falta de escola na zona rural, restou aos meus pais se mudarem para a cidade de Paranaíba/MS.

Indagações como “*Estudo bom minha filha, era na minha época*”, sempre estiveram presentes no meu processo de escolarização. Buscava identificar nos meus professores a professora que o meu pai falava. Nessa perspectiva, a minha trajetória como pesquisadora, desde a graduação, foi realizar pesquisas relacionadas à temática de formação de professores. O meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Pedagogia, na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) - Unidade Universitária de Paranaíba, foi intitulado *A formação continuada como possibilidade de transformação da prática pedagógica do professor em sala de aula*, cuja pesquisa desenvolveu-se em dois momentos: no primeiro momento, foi elaborada uma entrevista semiestruturada junto aos representantes da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul, das escolas municipais e das escolas privadas em Paranaíba; e, no segundo momento, aplicou-se um questionário de perguntas abertas para os professores que atuavam nas instituições das referidas Secretarias.

Nesse trabalho, analisei a formação continuada do professor das séries iniciais das escolas municipais, estaduais e privadas do município de Paranaíba/MS, a fim de compreender, na visão dos professores, o que ela proporcionava de melhoria na prática docente. Durante a realização da pesquisa de campo, deparei-me com professores que tiveram uma formação diferente da minha. Conforme me entregavam os questionários, faziam comentários que me

deixavam inquieta, especialmente ao deplorarem que os novos cursos de formação de professores falhavam ao não aproximarem a teoria e a prática⁵. Ademais, asseveravam que o professor recém-formado não tinha domínio do conteúdo e muito menos da sala de aula. Questões como essas me incomodavam. Queria entender como ocorria essa formação que tanto eles defendiam. De que cursos eles estavam falando? Por que o curso de Pedagogia não habilitava o professor? O que eles aprendiam?

Nesse ínterim, tais indagações permaneceram ao finalizar o TCC, pois naquele momento não era meu objeto de estudo, visto que as questões foram surgindo na finalização da pesquisa. Nesse sentido, meu interesse em saber como se constituía a formação e a prática dos professores em Paranaíba aumentava. Foi então que me inscrevi no curso de Especialização em Educação, Linguagem e Sociedade (*lato sensu*) na UEMS - Unidade Universitária de Paranaíba. Contudo, meu objeto de pesquisa alterou-se⁶ para um estudo sobre a disciplina Didática, ofertada na escola Normal, primeiro curso de formação oferecido aos professores em Paranaíba.

A proposta desse estudo visava compreender como ocorreu a formação dos primeiros professores do município e como suas práticas foram se constituindo, pois a disciplina Didática tem por finalidade preparar as normalistas para a realidade da sala de aula,

⁵ Cabe esclarecer, todavia, que a percepção docente quanto à prática de sala aula é uma crítica recorrente no processo de constituição da profissão. Os professores consideram sua formação inicial, bem como os cursos realizados ao longo de sua carreira, pífios em relação às práticas.

⁶ Meu objetivo inicial era estudar o livro didático, material considerado como suporte para o professor no momento de executar seu trabalho em sala de aula. Esse objetivo surge após questões apresentadas pelos professores durante a pesquisa de campo realizada na Graduação. De acordo, com os professores se retirar o livro didático do “novo professor” ele não saberia dar aulas.

sobretudo nas questões que envolvem aspectos metodológicos e práticos. Dessa forma, apresentei como conclusão do curso de Especialização a Monografia intitulada *O ensino da disciplina Didática no Curso Normal em Paranaíba (1967-1971)*⁷.

Ao concluir essa pesquisa, permaneceram as inquietações mencionadas que – somadas aos interesses despertados com a participação no Grupo de Pesquisa em História da Educação Brasileira (GEPHEB), coordenado pelo professor Dr. Ademilson Batista Paes, na UEMS - Unidade Universitária de Paranaíba – levaram-me a pesquisar sobre o curso Normal Estadual em Paranaíba/MT. Desse modo, defendi a Dissertação de Mestrado *DO CURSO NORMAL AO MAGISTÉRIO: o curso Normal Estadual em Paranaíba/MT (1967-1975)*. Nesse estudo, busquei contribuir para a produção de uma história sobre a formação de professores primários no município de Paranaíba, mediante o processo de criação e funcionamento de sua Escola entre 1967 e 1975.

Os resultados mostraram que a cidade de Paranaíba, entre 1940 e 1960, contava com um número expressivo de professores leigos que ministravam suas aulas apoiados em suas próprias experiências como alunos ou com ajuda de pessoas com mais conhecimentos, (GARCIA, 2015). Antes de 1967, a cidade contava apenas com duas normalistas⁸ formadas, vindas de Cuiabá/MT.

Para o Doutorado, a escolha do tema da pesquisa, da qual são apresentados resultados finais neste livro, tem por escopo compreender a formação docente, o ingresso na carreira e as formas

⁷ No período em estudo, a cidade de Paranaíba fazia parte do estado de Mato Grosso, que veio a ser dividido no ano de 1977, passando a ser denominado Mato Grosso do Sul.

⁸ Liduvina Mota Camargo e Aracilda Cícero Corrêa da Costa (GARCIA, 2015).

de atuação de professores nas escolas primárias rurais na região do município de São José do Rio Preto/SP, durante as décadas de 1940 a 1970. O interesse pelo tema surgiu durante a participação nas reuniões do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Cultura e Instituições Educacionais (GEPCIE), na Faculdade de Ciências e Letras (UNESP), campus de Araraquara, coordenado pela professora Dr^a. Rosa Fátima de Souza, em 2015.

A pesquisa faz parte de um Projeto de Investigação⁹ coordenado por essa professora, cujo objetivo foi analisar a profissionalização docente no Brasil, buscando compreender as políticas públicas empreendidas em âmbito nacional e estadual para a formação do magistério rural e as formas de recrutamento, carreira, salários e condições de trabalho dos professores do campo. Dessa forma, a cidade de São José do Rio Preto foi definida como espaço de pesquisa, em virtude da escassez de trabalhos sobre o tema e, também, para atender à necessidade de o Projeto incidir no estado de São Paulo, uma vez que no estado de Mato Grosso do Sul já estavam sendo realizadas pesquisas com a mesma temática.

Com isso, o recorte temporal inicial (1940), marca o período de iniciativas da União com relação à expansão do ensino primário rural por meio de investimentos, na construção de escolas e formação de professores rurais e o período final (1970) justifica-se pela extinção do modelo de formação e adoção de novos modelos a partir da implantação da Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, pela Lei nº 5.692/71.

⁹ Projeto financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Processo nº 405240/2016-3, vigência 19/06/2017 a 18/06/2020.

As periodizações históricas, conforme analisa Le Goff (2015), são ações do homem sobre o tempo. Tratam-se de recortes arbitrários artificiais e provisórios, uma vez que “[...] tem dupla utilidade: permite melhor controlar o tempo passado, mas também sublinha a fragilidade desse instrumento do saber humano que é a história” (LE GOFF, 2015, p. 29). Nesse sentido, a periodização reflete um ponto de vista historiográfico, mas cotejado pelo historiador e suas fontes, já que a concepção de tempo é multifacetada, com epistemologias engendradas em áreas de conhecimento com as quais desenvolve profícuos diálogos.

Nessa perspectiva, o tema de investigação deste livro inscreve-se nos estudos do campo da História da Educação, no âmbito da educação rural, que tem por objetivo geral analisar aspectos de formação, ingresso e trabalho de professores e professoras de escolas primárias rurais estaduais pertencentes à Diretoria de Ensino do município de São José do Rio Preto/SP, entre 1940 e 1970.

Para isso, traçou-se como objetivos específicos:

- ☐ Identificar os professores que atuaram nas escolas primárias rurais estaduais da região do município de São José do Rio Preto, entre 1940 e 1970.
- ☐ Compreender como se deu o processo de formação para o exercício da docência no magistério rural.
- ☐ Verificar as formas de ingresso no magistério rural.
- ☐ Analisar as práticas de ensino desenvolvidas pelos docentes nas escolas primárias rurais.
- ☐ Investigar as condições de trabalho e dificuldades enfrentadas no exercício do magistério rural.

Nessa perspectiva, buscou-se responder às seguintes questões norteadoras desta proposta de investigação:

- ☐ Quem foram os professores primários que atuaram nas escolas rurais do município de São José do Rio Preto, entre 1940 e 1970?
- ☐ Como ocorreu o processo de formação dos professores rurais no estado de São Paulo?
- ☐ Onde e como foram formados?
- ☐ Quais foram os critérios de ingresso no magistério?
- ☐ A formação inicial auxiliou na prática docente rural?
- ☐ Fez algum curso para atender o magistério rural?
- ☐ Quanto tempo e como exerceram a docência no meio rural?
- ☐ Quais foram as condições de trabalho e dificuldades enfrentadas no exercício da docência rural?

Desse modo, trabalhou-se com hipótese preliminar de investigação com o seguinte fato: Em virtude das iniciativas dos governos paulistas no processo da expansão do Ensino Normal no Estado, os professores das escolas primárias rurais estaduais da região de São José do Rio Preto, em sua maioria, ao ingressarem no magistério eram normalistas. Com isso, o início da profissão docente na zona rural foi uma contingência neste Estado, de modo que os professores permanecem nas escolas rurais até serem removidos para outros estabelecimentos mais bem localizados.

Diante disso, a tese defendida, que resultou neste livro, é a de que o professor primário no estado de São Paulo, entre 1940 e 1970, teve uma formação inicial no Curso Normal, com base em um currículo de escolas urbanas. Desse modo, as especificidades locais não foram levadas em consideração, uma vez que o ingresso na escola

rural era uma exigência do estado de São Paulo para que essas instituições tivessem docentes e não porque eram rurais, pois foi mais um efeito geográfico, no intuito de promover a expansão do ensino, ao contrário de uma preocupação com a educação rural em sua especificidade. Por conseguinte, logo após completar o tempo mínimo de efetivo exercício nessas escolas, os professores pediam transferência para as urbanas mais próximas de suas residências.

Os dados estatísticos examinados (Tabela 1) possibilitaram verificar uma mudança radical na composição demográfica do estado de São Paulo, cuja urbanização acelerada, mormente a partir da década de 1960, permite asseverar a ocorrência de diversas demandas da sociedade, entre elas encontra-se a expansão da escolarização, mas com ênfase diferenciada para o que então se denominava de Educação Rural.

Tabela 1 - População do estado de São Paulo (1940-1970)

Ano	População total	Zona urbana	%*	Zona rural	%*
1940	7.180.316	3.168.111	44,12	4.012.205	55,88
1950	9.242.610	4.804.211	51,97	4.438.399	48,02
1960	12.974.699	8.019.743	61,81	4.954.956	38,19
1970	17.771.948	14.276.239	80,33	3.495.709	19,67

Fonte: A Autora, com base em Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística do Brasil e do estado de São Paulo (2018). * Percentuais aferidos pela Autora.

Inversamente à diminuição da população rural, observa-se, nesse mesmo período, no Quadro 1, a seguir, um crescimento expressivo de escolas primárias rurais, indicativo do processo de expansão do ensino primário ocorrido no estado de São Paulo.

Quadro 1 - Número de escolas rurais no estado de São Paulo (1940-1970)

Ano	Número de escolas rurais
1940	4.539
1950	6.242
1960	10.340
1970	14.449

Fonte: Leite (2018).

Nota-se, em face dos dados apresentados, uma expansão das escolas primárias rurais no estado de São Paulo entre 1940 e 1970. Diante desses dados, levantam-se as questões: Como ocorreu o processo de recrutamento de professores para trabalhar nessas escolas? Qual era a formação desses professores? Havia docentes leigos? Tiveram formação específica para trabalhar nas escolas rurais? Quais eram as condições de funcionamento desses estabelecimentos?

Diante do exposto, vale ressaltar a relevância deste livro para a história da educação rural paulista, em virtude dos poucos trabalhos realizados sobre essa temática no estado de São Paulo, considerando o grande número de escolas e professores rurais no período de 1940 e 1970. Além disso, faz-se necessário conhecer a realidade desse Estado que possuiu características diferentes em relação aos demais estados brasileiros, conforme pode ser verificado nos resultados de outras investigações publicadas no livro *História e Memória da educação rural no século XX*, organizado por Chaloba, Celeste Filho e Mesquita (2020).

Com base nas considerações introdutórias, para organização deste livro foram estruturados cinco capítulos. O capítulo inicial – *Pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa* –, traz a produção historiográfica sobre a Educação Rural no estado de São Paulo e no Brasil que subsidiou a discussão da pesquisa, bem como o caminho trilhado pela pesquisadora na construção dos fundamentos teóricos e

metodológicos. Ainda, apresenta a caracterização dos docentes entrevistados.

O segundo capítulo – *SÃO JOSÉ DO RIO PRETO: aspectos históricos e educacionais* – busca reconstruir a história do município por meio de fragmentos construídos durante a sua história e criação. Na sequência, discorre sobre os aspectos históricos do desenvolvimento educacional do município, bem como sobre os vestígios das escolas primárias rurais estaduais.

No terceiro capítulo – *A expansão do ensino normal no estado de São Paulo e a vicissitudes do magistério para o meio rural* – são abordados aspectos históricos de formação de professores primários paulistas. Nesse sentido, busca contextualizar a expansão e consolidação da Escola Normal como lugar de habilitação específica para o magistério, desde a criação da primeira instituição no estado. Em seguida, discute sobre a possível ausência da formação do professor rural no estado de São Paulo. No final, procede à investigação sobre a formação inicial e o meio rural.

O quarto capítulo – *Provimento das escolas primárias rurais* – busca cotejar as fontes documentais (escritas) e as orais (entrevistas) para compreender as formas de ingresso na carreira docente no estado de São Paulo entre as décadas de 1940 e 1970. As narrativas são apresentadas de modo a revelar os itinerários percorridos pelos professores no período em que lecionaram na zona rural, assim como as representações da realidade das escolas rurais.

O quinto capítulo – *O trabalho na escola primária no meio rural* – mostra o trabalho dos professores da região de São José do Rio Preto. A princípio, discorre sobre a forma de organização do espaço nas classes multisseriadas, as matérias de ensino e, nesse contexto,

como foram sendo desenvolvidas as práticas docentes. Posteriormente, busca compreender como os professores faziam para chegar às escolas, examinando as estratégias e táticas utilizadas por eles para lidar com os desafios no exercício do magistério rural. Ainda, apresenta, por meio das memórias docentes, representações dos alunos das escolas primárias rurais, assim como o relacionamento dos professores com o meio rural.

Para finalizar, são apresentadas neste livro as considerações finais, buscando expor os resultados alcançados pela pesquisa.

1.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Este capítulo traz a produção historiográfica sobre a Educação Rural no estado de São Paulo e no Brasil que forneceu subsídios para a discussão do objeto investigativo. Nessa perspectiva, são abordados os procedimentos teóricos e metodológicos assumidos para execução e efetivação da pesquisa. Ainda, procede-se à caracterização dos docentes entrevistados com a finalidade de apresentar resumidamente uma biografia de cada um deles.

1.1 Pesquisas que subsidiam a discussão do objeto

Com o objetivo de verificar o conhecimento acadêmico produzido sobre Educação Rural no estado de São Paulo, realizou-se o levantamento dos trabalhos nas seguintes plataformas de pesquisa: Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). *A priori*, o diálogo com a historiografia produzida é fundamental no itinerário investigativo.

Com os termos de pesquisa já definidos, foram utilizados como descritores de busca para a realização do levantamento os

seguintes termos entre aspas, a saber: “formação de professores rurais”; “profissionalização no meio rural”; “professores rurais”; “trabalho de professores rurais”; “memória de professores rurais”; “ensino primário rural”; e “escola primária rural”.

Desse modo, neste estudo, foram definidas três categorias: escola primária rural, formação docente e trabalho de professores rurais. Assim, os resultados da busca estão dispostos nos Quadros 2, 3 e 4, respectivamente, história da escola primária rural, história de formação de professores rurais e trabalho de professores rurais e memórias de professores rurais.

Destaca-se, entre os estudos consultados ao discutir a história da escola primária rural, as sete pesquisas apresentadas no Quadro 2:

Quadro 2 - Teses e Dissertações com a temática: história da escola primária rural

Ano	Instituição	Região	Tipo	Autor(a)	Título
1988	USP	São Paulo	Tese	Álvaro Rizzoli	O real e o imaginário na educação rural (município de São Carlos)
1997	USP	São Paulo	Dissertação	Marilda Aparecida Soares Alcantara Paulista	O ensino público primário no Estado de São Paulo, 1937-1945: transformações e continuidade
2010	UNESP	Araraquara/SP	Dissertação	Reginaldo Anselmo Teixeira	Grupo Escolar Comendador Pedro Morganti: estudo histórico sobre a cultura escolar de uma escola primária do meio rural - 1942/1988
2013	UNESP	Araraquara/SP	Tese	Virgínia Pereira da Silva Ávila	História do ensino primário rural em São Paulo e Santa Catarina (1921-1952): uma abordagem comparada

2014	UNESP	Marília/SP	Dissertação	Agnes Iara Domingos Moraes	O ENSINO PRIMÁRIO TÍPICAMENTE RURAL NO ESTADO DE SÃO PAULO: um estudo sobre as granjas escolares, os grupos escolares rurais e as escolas típicas rurais (1933-1968)
2014	UFSCar	São Carlos/SP	Dissertação	Carolina Moraes Gimenes	Resgate histórico das escolas rurais em São João da Boa Vista - SP
2018	UNESP	Bauru/SP	Dissertação	Claudinéa Soto da Silva	ESCOLAS RURAIS COMO ESPAÇOS FORMATIVOS: vozes de professores que atuaram na região de Borebi/SP

Fonte: A Autora, com base no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do IBICT.

Rizzoli (1988), em sua pesquisa de doutorado, analisou entrevistas e histórias de vida, com o propósito de verificar como indivíduos e grupos diferentes compreendem (e agem em consequência) o significado da educação formal em uma perspectiva classificada por ele como “mais ou menos” rural, entre 1945 e 1980, em São Carlos/SP, tomando-se por base o contexto das transformações econômicas, sociais e culturais. Foram entrevistadas 184 famílias residentes na zona rural de São Carlos e 64 famílias não residentes¹⁰.

A pesquisa do autor supracitado indica que, em São Carlos, existiram dois tipos de escola rurais: as isoladas, providas por professores efetivos entre 1945 e 1946, e as de emergência, que eram criadas de acordo com a demanda e pela pressão por parte dos

¹⁰ Trabalhavam nas propriedades rurais, mas residiam na zona urbana.

proprietários rurais ou pela política local, após 1958, na tentativa de fixar a mão de obra no campo. Apesar das deficiências e barreiras impostas pela realidade econômica, as escolas rurais de São Carlos eram consideradas como um projeto para viver em sociedade.

Por ser um estudo estatístico, Rizzoli (1988) traz dados importantes com relação ao número da população urbana e rural no estado de São Paulo, entre o período de 1940 a 1970. Além disso, a pesquisa apresentou o número de escolas rurais existentes em 1980, na cidade de São Carlos. Segundo o autor, nesse período havia 46 escolas rurais. Os professores se constituíram em 97% do sexo feminino, sendo 66% casadas, 76,7% contratadas e 23,3% efetivas. A idade variava entre 20 e mais de 40 anos. Ainda, ressaltou que, nesse período, 43% dos docentes possuíam curso superior completo em Pedagogia.

Os alunos das escolas isoladas eram filhos de proprietários de terras pequenas que não foram absorvidas pelas propriedades maiores, o que era bastante comum na época. O autor revela as queixas dos discentes que sofriam violências físicas por parte dos professores das escolas rurais de São Carlos, concluindo que o comportamento repressivo acabava afastando-os da escola. Mediante as narrativas, a escola foi identificada como um local que inspirava terror, sendo um dos fatores apontados pelo autor que contribuiu para o desinteresse pela escola, aumentando a evasão escolar.

No estado de São Paulo, Paulista (1997) fez uma importante contribuição para a temática em questão ao analisar as relações entre as mudanças no ensino público primário paulista e o Estado Novo. Com base nas ideias e na prática em torno da ampliação das oportunidades educacionais em São Paulo, a autora discute as

mudanças na organização do ensino público primário, destacando a dualidade da educação brasileira, com instituições de ensino para a elite e a outra para as camadas populares. Além disso, ela buscou apresentar as relações entre o crescimento urbano-industrial e a atuação dos interventores no governo estadual paulista quanto à oferta de vagas nas escolas públicas primárias.

Paulista (1997) estabeleceu as relações entre os objetivos educacionais, a ideologia autoritária populista expressa pela política de nacionalização do ensino, o controle dos conteúdos veiculados pela escola, e a implantação de programas de assistência ao estudante. Por fim, a autora analisou a importância do poder público estadual paulista com relação à manutenção e expansão do ensino elementar, por meio de dados estatísticos pesquisados no Anuário Estatístico do Estado de São Paulo. Apesar das sucessivas reformas educacionais no estado de São Paulo, conforme foi apresentado pela autora, houve um crescimento significativo dos índices de escolaridade no final do Estado Novo.

Com a mesma temática, Teixeira (2010) buscou reconstruir a cultura escolar de uma escola primária rural no interior do estado de São Paulo, criada nas terras da Usina Tamoio, no município de Araraquara, no período de 1942 a 1988. Com base na análise de livros de matrícula e de ponto, bem como de livros de atas de reuniões pedagógicas, sua pesquisa mostrou como as normas imperativas da burocracia eram assimiladas pelos docentes.

Nas atas de reuniões pedagógicas, o autor identificou a normatização do trabalho docente, tais como: a postura em sala de aula; como ministrar os conteúdos; como lidar com a disciplina dos alunos; campanhas de higiene em sala; comemorações; festas típicas

da zona rural; e práticas de educação rural. As recomendações tinham caráter disciplinador e prescritivo que buscava padronizar e normatizar a rotina dos professores e alunos.

Suas análises assinalaram que essa escola primária contribuiu para apresentar aos indivíduos do meio rural os aspectos e as necessidades da vida moderna. Percebe-se, portanto, que a formação recebida não favoreceu a emancipação do homem do campo, uma vez que as práticas agrícolas desenvolvidas serviram mais para adaptar o trabalhador rural ao sistema de produção capitalista do que para direcioná-lo à agricultura de subsistência familiar.

No que se refere à organização e ao funcionamento do ensino primário rural, Ávila (2013) realizou um estudo comparativo entre as reformas do ensino do estado de São Paulo e Santa Catarina, no período de 1921 a 1952, relacionando-as ao processo de construção de uma política nacional para o ensino primário rural. A autora enfatiza, ainda, que apesar do interesse do Estado com a educação rural em 1930, as políticas educacionais priorizavam a população da zona urbana em detrimento da zona rural, embora nesse período 70% da população do Brasil residisse no campo. Mesmo havendo expansão do ensino primário rural entre 1920 e 1940, não se estabeleceu no Brasil uma ideia uniforme do ensino primário rural. Em São Paulo, por exemplo, existiram dois tipos de escola primária: 1) as escolas isoladas e os grupos escolares, localizados na zona rural, com o mesmo programa de ensino das escolas urbanas; e 2) as escolas isoladas e grupos escolares típicos rurais, voltados para um ensino de caráter vocacional-agrícola. Para Ávila (2013), em Santa Catarina não houve criação de escolas típicas rurais, apenas foram mantidas as escolas isoladas na zona rural.

A pesquisa de Moraes (2014), por seu turno, analisou a estrutura do ensino rural no estado de São Paulo, com a criação das granjas escolares, dos grupos escolares rurais e das escolas típicas rurais efetuadas entre 1933 e 1968. A autora verificou que o ensino ofertado nas escolas estudadas estava consoante com a proposta do ruralismo pedagógico, com pontos de aproximação entre os ruralistas e os defensores de uma escola comum, constituindo num avanço para o ensino primário rural no estado de São Paulo, malgrado as precariedades de construção dos prédios, as condições de funcionamento, bem como as práticas pedagógicas.

As granjas escolares, os grupos escolares rurais e as escolas típicas rurais serviram para atender à demanda com relação à formação de uma identidade nacional, fixação do homem no campo, difusão do sanitarismo, formação para o trabalho, entre outras. No entanto, a extinção dessas escolas foi decorrente, segundo Moraes (2014), do declínio do sistema agrário e da ascensão do industrialismo.

A pesquisa realizada por Gimenes (2014) também traz uma importante contribuição para a temática ao analisar a educação rural no Brasil, no estado de São Paulo e no município de São João da Boa Vista. A autora aponta uma queda expressiva no número de escolas rurais no município, demonstrando como a política de fechamento das escolas isoladas rurais decorre de inúmeros fatores, que ultrapassam a vontade individual de permanecer ou não no campo.

Os dados apontaram que, em 1937, existiram 14 escolas rurais em São João da Boa Vista. Em 1976, o número de escolas aumentou para 61 e, em 2013, restaram apenas duas escolas. Para Gimenes (2014), os fatores relacionados com a ampliação da

educação rural foram os seguintes: redução do êxodo rural; qualificação da mão de obra; e abertura das escolas rurais.

Entretanto, a Gimenes (2014) explica que as mudanças na produção agrícola permitiram o aumento de empregos fixos, com o benefício do regime de contratação de mão de obra e a política de nucleação e agrupamento. Por outro lado, a municipalização do ensino, bem como as políticas públicas vigentes para a criação de núcleo habitacionais, ocasionaram o fechamento das escolas. A análise da autora permitiu notar que as particularidades do município de São João da Boa Vista e as diferenças entre as escolas – localização, contexto e perfil das famílias dos alunos – revelaram a certeza da impossibilidade de se pensar uma educação específica para escolas na zona rural do município.

Baseada na História Oral, Silva (2018) investigou como as escolas primárias rurais em Borebi/SP se tornaram espaços formativos na década de 1980. Assim, valendo-se das narrativas dos seis professores entrevistados, observou que a história das escolas rurais em Borebi foi marcada por conflitos agrários, pela municipalização do ensino e pelo fechamento de escolas rurais, ocasionando, assim, no final de 1990, a extinção das escolas rurais naquela localidade.

As conclusões de Silva (2018) demonstraram as dificuldades encontradas pelos professores em sua trajetória profissional, apesar de o trabalho nas escolas rurais contribuir em suas formações, uma vez que puderam se perceber não apenas como formadores, mas também como aprendizes em formação. Os docentes buscavam conciliar tempo, conteúdo, organização e espaço, além de alternativas e formas diferentes de exercer funções para garantir a aprendizagem dos alunos nas escolas rurais.

A consulta no Banco de Teses e Dissertação da CAPES, assim como no Banco Biblioteca Digital do IBICT, incidiram sobre a temática história de formação de professores rurais, como expressa o Quadro 3.

Quadro 3 - Teses e Dissertações com a temática: história de formação de professores rurais

Ano	Instituição	Região	Tipo	Autor(a)	Título
2001	UFRGS	Porto Alegre/RS	Dissertação	Dóris Bittencourt Almeida	Vozes esquecidas em horizontes rurais: histórias de professores
2010	UNEB	Salvador/BA	Dissertação	Lúcia Gracia Ferreira	Professoras da zona rural: formação, identidade, saberes e práticas
2015	UNESP	Marília/SP	Tese	Leila Maria Inoue	Entre livres e oficiais: a expansão do ensino normal em São Paulo (1927-1933)
2015	USP	São Paulo	Tese	Fernando Henrique Tisque dos Santos	A vida do pensamento e o pensamento da vida: Sud Mennucci e a formação de professores rurais
2017	UEM	Maringá/PR	Tese	Thaís Bento Faria	Paraná, Território de “Vocação Agrícola”?! Interiorização do curso Normal Regional (1946-1968)

2018	UFSCAR	São Carlos/ SP	Tese	Jaqueline Daniela Basso	O ruralismo pedagógico no estado de São Paulo nas décadas de 1930 e 1940: as escolas normais, os cursos de especialização, as escolas técnicas e os clubes agrícolas
2019	UNESP	Marília/SP	Tese	Agnes Iara Domingos Moraes	A circulação das ideias do movimento pela ruralização do ensino no Brasil (1930-1950)

Fonte: A Autora, com base no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do IBICT.

A pesquisa de Almeida (2001) apresenta análises da educação rural no estado do Rio Grande do Sul, entre 1940 e 1960. Neste estudo, a autora investiga a construção das identidades dos professores rurais mediante o exame dos discursos que circulavam no magistério rural, tais como as origens familiares, as formações educacionais, os percursos profissionais, cuja finalidade era entender as realidades educacionais vividas no meio rural.

Almeida (2001) contextualiza o ensino rural e da formação de professores no Rio Grande do Sul com o processo histórico em todo o país na década de 1950. O ensino no meio rural, conforme descreve a autora, se torna uma preocupação social, seja por interesses nacionalistas seja no sentido de se evitar a saída dessas populações de seu ambiente original. A partir da década 1950 foram organizados cursos intensivos de férias destinados à formação dos professores

primários rurais, assim como a expansão das escolas normais rurais em parceria com a igreja católica. Das oito Escolas Normais Rurais no estado, duas eram públicas e seis administradas por diferentes ordens religiosas.

O currículo dessas escolas contemplava disciplinas específicas para o meio rural, cujo objetivo dos cursos era capacitar e habilitar o professor para o meio rural, exclusivamente. Entretanto, os cursos intensivos de formação de professores chamaram atenção da autora por não contemplar os conteúdos de Matemática, História e Geografia.

Embora as políticas públicas da década de 1950 parecessem valorizar o ensino rural, as diretrizes adotadas acabaram não considerando as referências culturais no Rio Grande do Sul. As ideias da ciência e da modernidade indicavam os caminhos que a educação rural deveria seguir. Com relação aos professores, a autora constatou a presença de docentes leigos que fizeram os cursos de férias, mas atuavam em escolas com professores diplomados nas Escolas Normais e aqueles formados por Escolas Normais Rurais.

Apesar das especificidades da pesquisa de Almeida, o trabalho de Ferreira (2010) apresenta proximidade temática. Nesse aspecto, esta autora examinou quem era o professor da zona rural no município de Itapetinga, na Bahia, em 2008. O escopo era saber como eram formadas a identidade profissional, os saberes e as práticas pedagógicas. Para tal intento, foram utilizadas as abordagens de pesquisa (auto)biográfica e história de vidas como recursos metodológicos de análise e interpretação dos dados.

De acordo com a autora, as professoras em Itapetinga/BA tiveram dificuldades para desenvolverem suas práticas pedagógicas

nas escolas rurais, em razão de sua formação inicial não contemplar disciplinas que permitissem atuar em classes multisseriadas, além de não terem recebido formação continuada que suprisse essa lacuna. Em Itapetinga/BA, os saberes experienciais das professoras rurais foram construídos na prática profissional, ou seja, no saber-fazer no cotidiano do exercício da profissão. Entre as entrevistadas, 12 tinham graduação em Pedagogia e duas possuíam Habilitação Específica para o Magistério. No entanto, a única referência feita pelas professoras com relação à formação para o meio rural foi do Programa Despertar¹¹, considerado como uma formação continuada, que mesmo não sendo voltado para o meio rural, abordava questões ambientais.

A formação de professores também é objeto de estudo de Inoue (2015), que investigou a formação de professores em São Paulo como parte da expansão do ensino normal no oeste paulista, entre 1927 (período da implantação da Reforma da Instrução Pública Paulista pelo Diretor Geral Amadeu Mendes) e 1933 (período de efetivação do Código de Educação elaborado por Fernando de Azevedo). A autora pesquisou as estratégias adotadas para a expansão do Ensino Normal, assim como a expansão da escolarização primária. Como estudo de caso foram selecionadas duas escolas normais localizadas, respectivamente, em Lins e Santa Cruz do Rio Pardo, por terem sido criadas na vigência da Reforma de 1927 e por estarem em uma das últimas regiões do estado a se desenvolver.

¹¹ O Programa Despertar é um dos Programas de Promoção Social do SENAR-AR/BA, implantado em abril de 2005, com o objetivo de promover a educação voltada para a responsabilidade social, a qual deve alavancar mudança de valores, aliada à postura cidadã e socioambiental (FERREIRA, 2010).

Na Reforma de 1927, Inoue (2015) evidenciou que as Escolas Normais Livres (particulares e municipais) foram equiparadas às Escolas Normais Oficiais (mantidas pelo estado) e o ensino foi reduzido de cinco para três anos. Antes da Reforma, elas não eram reconhecidas pelo governo, com isso, os normalistas formados por estas instituições não tinham os mesmos direitos daqueles que eram formados pelas Escolas Normais Oficiais. Esses professores só poderiam trabalhar em escolas primárias particulares ou como professores leigos nas escolas primárias rurais. Para a autora, o fundamento da Reforma se convergia na falta de professores formados no estado para prover as escolas rurais e isoladas no estado, em regiões de difícil acesso.

Com a equiparação, o número de Escolas Normais Livres foi superior àquelas Oficiais. No entanto, essa mudança não ocorreu de forma homogênea em todas as regiões paulistas em virtude dos aspectos políticos, econômicos e culturais. No caso específico do oeste paulista, a expansão do Ensino Normal e do ensino primário estava ligada ao crescimento das lavouras de café durante a década de 1940.

Faria (2017) investigou como ocorreu o processo de criação e extinção do Curso Normal Regional, no norte do Paraná, nos municípios de Londrina, Rolândia e Sertãozinho. As políticas educacionais presentes entre 1946 e 1968 favoreceram a expansão desses cursos, destacando a figura de Erasmo Pilotto, um dos principais renovadores do estado, incentivador da formação da “moça do lugar”, que seria transformada em professora, responsável em fixar o homem do campo no próprio meio, além de disseminar o conceito de escola como centro de vida social e contribuir nas reflexões sobre os problemas locais.

Desse modo, o Curso Normal Regional contribuiu para a formação de professoras para a escola primária rural no estado do Paraná, caracterizado como território com “vocação agrícola”. Faria (2017) analisou a ideia de que o Curso Normal Regional conviveu com a contrariedade entre o prescrito pelo centro e o praticado pelo interior. O Centro foi definido como o lugar institucional que elaborava estratégias de circulação de modernas ideias pedagógicas, por meio da produção de documentos, circulares, ofícios, portarias, ao passo que o interior constituía-se de sujeitos que estavam nas Escolas Normais, mas que burlavam, posicionavam-se e modificavam o cotidiano escolar.

Em relação às pesquisas que fazem menção à formação de professores rurais, sobretudo com as propostas educacionais dos defensores do Ruralismo Pedagógico, destaca-se o trabalho de Santos (2015), com a biografia de Sud Mennucci. O autor buscou compreender o pensamento educacional do intelectual e suas ações sobre a formação de professores rurais, uma vez que sua atuação na educação foi marcada pela defesa da criação de Escolas Normais Rurais que pudessem formar professores disseminadores de conhecimentos úteis ao meio rural, pautados em agricultura e saúde.

O objetivo era despertar no homem rural o amor pela terra e promover a sua fixação no campo. Para Mennucci, conforme evidencia Santos (2015), os professores formados em escolas Normais das cidades eram considerados inaptos para trabalhar nas escolas rurais por possuírem uma mentalidade urbana, pois pregariam o conforto e os benefícios da vida urbana o que estimularia a migração dos alunos para a cidade.

Santos (2015) identificou as ideias ruralistas de Sud Mennucci em periódicos educacionais: a *Revista Educação* (1929-1948); a revista *Do Professor* (1934-1939) e a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP – 1949 e 1956). A justificativa da escolha dessas revistas, segundo o autor, ocorreu por reunir uma diversidade de opiniões ligadas ao campo educacional, tais como administradores, inspetores escolares, diretores de escola, professores das escolas normais e professores em exercício nas escolas paulistas sobre a organização da escola rural e a formação de professores.

Além das revistas, o referido autor analisou seis livros escritos por Sud Mennucci sobre a educação, a escola rural e a formação de professores: *Cem Anos de Instrução Pública* (1822-1922); a segunda edição de *A crise Brasileira de Educação*; *O que fiz e pretendia fazer* (1932), *Pelo Sentido Ruralista da Civilização* (1935), *Aspectos piracicabanos da educação rural* (1934) e *Ruralização* (1944). Assim, a partir da biografia analisada, o Santos (2015) afirmou que Mennucci foi o maior representante do Ruralismo no Brasil e no estado de São Paulo.

Estabelecendo interlocuções com o trabalho de Santos (2015), Moraes (2019) demonstrou como ocorreu a circulação das ideias do Movimento pela Ruralização do ensino no Brasil, no período de 1930 a 1950. Por meio de diversas ações promovidas por uma rede de “sociabilidade”, Sud Mennucci foi definido pela autora como o principal intelectual do período. Nesse sentido, a rede era constituída por sujeitos que integravam o Movimento em defesa da Ruralização do ensino, cuja evidência foi demonstrada por meio das correspondências do Arquivo daquele intelectual.

De acordo com a autora, por meio da correspondência, foi possível encontrar ressonâncias das propostas de Mennucci para educação rural, além de vestígios da sua atuação, das representações, construções de sentidos, entre outros. No conjunto das fontes analisadas, foi constatada uma rede de sociabilidade entre Sud Mennucci e outros sujeitos que não se restringia apenas aos defensores da ruralização do ensino, mas também na esfera pública e pessoal.

Moraes (2019) assevera que os ruralistas se manifestaram no âmbito da política, da economia, da cultura, e sobretudo no campo educacional. Com isso, as ações dos ruralistas–circulavam de várias formas – oralidade, escrita, imagens –, sendo promovidas por iniciativas públicas e privadas. Dessa maneira, as ideias do Movimento pela Ruralização do ensino atingiram diferentes regiões do país de variadas formas e conforme as especificidades de cada região, como no caso da fundação das Escolas Normais Rurais no Brasil, devido à grande rede de sociabilidade.

Do mesmo modo, a pesquisa de Basso (2018) estabeleceu diálogos com as ideias do Ruralismo Pedagógico voltadas para as discussões educacionais nacionais e paulista referentes à formação do professor. O Ruralismo Pedagógico, como movimento educacional, se materializou no estado de São Paulo nas décadas de 1930 e 1940.

Esse período foi marcado pela polarização entre aqueles que defendiam a urbanização e os defensores da industrialização do país, embora ambos desejassem a manutenção do poder oligárquico. Contudo, os ruralistas almejavam uma escola voltada para o meio rural, acreditando que isso manteria o homem naquele ambiente, embasados no discurso de que o país tinha vocação rural. Para a autora, eles defendiam a ideia da formação de professores tipicamente

rurais, habituados ao meio rural e às atividades voltadas à realidade do campo, especialmente, a agricultura e o trato com os animais. De tal modo, o professor não poderia ser formado nas Escolas Normais tradicionais, pois elas estavam alicerçadas nos princípios urbanos, sendo necessária uma instituição própria: a escola Normal Rural.

Em virtude da ausência de Escolas Normais Rurais no estado de São Paulo, foram criados poucos cursos de especialização agrícola. Entre eles, a autora faz referência aos Cursos de Especialização Agrícolas e Clubes Agrícolas criados nos municípios de São Carlos, Casa Branca, Espírito Santo do Pinhal e São Manuel. As Escolas Normais Rurais não chegaram a ser criadas sob a alegação do governo do estado de que essa instituição não era a solução adequada, sendo preferíveis cursos de especialização para os professores rurais, especialmente para aqueles com interesse de lecionar no meio rural, uma vez que o número de escolas normais no estado era suficiente, inflando as vagas para os professores, além de serem onerosas aos cofres públicos.

Não há como negar que houve uma expansão das escolas normais no estado de São Paulo. Conforme pode ser observado na pesquisa de Basso (2018), foram criadas 282 escolas normais, abrangendo 156 escolas normais livres, mantidas pela iniciativa privada ou por ordens religiosas, e 109 Escolas Normais estaduais, o que permitiu depreender acerca da supremacia do setor privado nessa modalidade de ensino.

No Banco de Teses e Dissertação da CAPES, assim como no Banco Biblioteca Digital do IBICT, os estudos sobre o trabalho de professores rurais e memórias de professoras rurais destacam-se nas seguintes pesquisas expressas no Quadro 4.

Quadro 4 -Teses e Dissertações com a temática: trabalho de professores rurais e memórias de professores rurais

Ano	Instituição	Região	Tipo	Autor(a)	Título
2017	Centro Universitário Moura Lacerda	Ribeirão Preto/SP	Dissertação	Roseli Teresinha Pereira de Oliveira Godoy	Os templos na roça: entre memória, práticas e representações docentes na escola rural
2018	UNESP	Marília/SP	Dissertação	Kamila Cristina Evaristo Leite	Memórias de professoras de escolas rurais: (Rio Claro-SP, 1950 a 1992)
2018	UFU	Uberlândia /MG	Dissertação	Danielle Angélica de Assis	Inventoras de trilhas: história e memória das professoras das escolas rurais do município de Uberlândia-MG (1950 a 1980)
2019	UNIT	Aracaju/SE	Tese	Maryluzé Souza Santos Siqueira	Revolver a terra, semear a memória e regar a história: a formação do professor primário rural em Sergipe (1946-1963)

Fonte: A Autora, com base no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do IBICT.

O primeiro trabalho, Godoy (2017) investigou como as práticas das professoras rurais foram interpretadas e registradas nos Termos de Visita, pelos inspetores de ensino, quando visitavam as escolas, entre 1960 e 1970, no município de Fernando Prestes, cidade jurisdicionada à Diretoria de Ensino de Taquaritinga, interior do estado de São Paulo. Com o intuito de confrontar os registros dos inspetores sobre as práticas das professoras rurais, a autora também realizou entrevistas semiestruturadas com sete professoras que lecionaram entre 1950 e 1970, com um tempo de 2 a 5 anos de magistério rural, que, em sua maioria, encontravam-se relatadas nos Termos de Visita.

Godoy (2017) comparou a inspeção escolar à vigilância. Contudo, os termos de visita permitiam conhecer, entre outros aspectos, o funcionamento da escola, a quantidade de alunos matriculados, o número de meninas e meninos e as condições de infraestrutura. Ademais, em relação à dimensão pedagógica, foi possível constatar a organização da classe, a disciplina e os materiais utilizados pela professora, além dos conteúdos ministrados.

Um ponto de inflexão importante foi saber como era discutido quando um aluno estivesse com dificuldades de aprendizagem em cálculo ou leitura. O desempenho da professora também era registrado. Na concepção da autora, a ordem, o asseio, a disciplina e o rigor no cumprimento dos conteúdos eram ilustrados, na maior parte dos termos, como princípios importantes para a organização de uma escola que atendesse à nova ordem política e econômica.

Por outro lado, segundo Godoy (2017), as narrativas assinalaram que o inspetor chegava à escola sem aviso prévio e

fiscalizava os procedimentos que deveriam ser realizados pelas professoras que cumpriam com as funções que lhes eram incumbidas, a seu modo, temendo que suas práticas fossem reprimidas.

A pesquisa de Leite (2018) também estabeleceu diálogos com as duas temáticas, uma vez que a autora procurou analisar a profissão docente no meio rural do município de Rio Claro/SP, com base em análise da formação e carreira de cinco professoras de escolas rurais, no período de 1950 a 1992. A metodologia utilizada baseou-se na História Oral, por meio da qual foram identificados aspectos da profissão docente das professoras de escolas rurais, enfatizando a trajetória das professoras em relação à formação inicial, ao ingresso na carreira docente, às práticas educativas, à formação em serviço, às condições de trabalho e à sua relação com o meio rural.

Os resultados comprovaram que a formação inicial e a em serviço das professoras não tiveram especificações com relação às atividades agrícolas, pois haviam cursado o Magistério, além de possuírem cursos de especialização, aperfeiçoamento e licenciatura em Pedagogia.

O ingresso na carreira docente ocorreu mediante concurso de títulos e, posteriormente, concurso de provas e títulos. As práticas educativas, segundo a autora, estavam relacionadas ao cultivo da horta escolar, à utilização de livros didáticos e à organização das classes em fileiras conforme o ano/série.

Do mesmo modo, Assis (2018) procurou compreender como as professoras das escolas rurais do município de Uberlândia, no estado de Minas Gerais, organizaram suas práticas pedagógicas antes e depois da lei nº 5.692/71, por meio da história e memória de seis professoras, no período entre 1950 e 1980. A justificativa temporal

está relacionada ao momento em que cinco das professoras eram leigas, bem como o processo de nucleação das escolas rurais no município.

As transformações ocorridas a partir da lei nº 5.692/71 decorreram em melhorias dos prédios e na oferta de cursos de formação para as professoras. Os cursos de formação docente apresentavam um currículo abarcando o ensino rural, apesar de o programa ser apostilado, com pouca aplicabilidade dos conhecimentos em salas de aula, pois não se relacionavam com as necessidades e a realidade do meio rural. As professoras leigas de Uberlândia trabalhavam com os conhecimentos adquiridos na prática e assim construíram seus modos de caminhar, de modo que resultou na alfabetização e escolarização da população rural do município.

Em sua pesquisa, Siqueira (2019) recorreu à memória de professoras primárias rurais para compreender como se configuraram as estratégias e táticas de formação e atuação do professor primário rural em Sergipe, no período de 1946 a 1963. Segundo a autora, o governo brasileiro elaborou um plano de educação rural embasado nos Acordos de Cooperação Técnica com vistas a atender às Recomendações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que incentivava os países a expandirem e modernizarem seus sistemas de ensino. O plano continha os seguintes pontos: 1- construção de escolas rurais; 2 - formação de professoras rurais; 3 - aquisição de materiais didáticos; 4 - novos métodos de ensino; 5 - inserção e valorização de atividades agrícolas; 6-acompanhamento e supervisão escolar, entre outros.

Em relação à formação dos professores, o governo sergipano criou, em 1949, duas Escolas Normais Rurais, uma no município de

Itabaiana e a outra em Lagarto, visando atender às orientações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) para a formação do professor primário rural. No entanto, o currículo da Escola Normal Rural era uma cópia do currículo da escola normal da capital, sem contemplar os itens presentes nos Acordos e Recomendações da UNESCO.

Foram entrevistadas 16 professoras de 8 municípios do Estado de Sergipe que atuaram em escolas rurais entre 1946 e 1963. As narrativas demonstraram desconhecimento dos projetos ou se recusaram a executá-los. A maioria das professoras iniciou sua carreira no magistério mediante convite ou indicação política, muitas eram leigas e não tinham capacitação para atuar no meio rural. Apesar de o Governo de Sergipe ter adotado estratégias para a formação de professores (Escola Normal, Escola Normal Rural, cursos de aperfeiçoamentos), foi confirmada a presença de professores leigos no ensino primário rural.

O exame da literatura sobre a temática da educação rural, conforme demonstrado acima, suscitou desenvolver a presente pesquisa, com o recorte espacial na cidade de São José do Rio Preto/SP e a delimitação temporal (1940-1970) justificados em razão das profundas transformações políticas e sociais no país, consubstanciada na modernização produtiva e inversão demográfica, com a passagem da população rural para o espaço urbano.

No entanto, a dualidade campo *versus* cidade ainda revela um Brasil moderno e um Brasil arcaico. Imperativo esse que se desdobra na recuperação do processo de escolarização rural, já que as mazelas sociais, malgrado a consolidação dos sistemas de ensino, descerram um ensino público primário precário com a permanência histórica de

professores leigos, mas recuperados historicamente aqui por meio do presente trabalho.

1.2 Trilhas para construção dos fundamentos teóricos e metodológicos

Imersa no universo da educação, é possível verificar as várias mudanças que ocorreram no campo da história da educação nas últimas três décadas, seja em torno dos aspectos teóricos quanto aos aspectos metodológicos, seja na ampliação dos objetos e fontes de pesquisa. Desse modo, foi preciso traçar caminhos a serem empreendidos na construção dos fundamentos teóricos e metodológicos para a escrita da tese, que resultou nesse livro. Nessa perspectiva, Barros (2010) esclarece que a teoria remete aos conceitos e às categorias a serem empregadas para encaminhar determinada leitura da realidade, com o objetivo de serem investigadas, relacionadas a ações concretas e dirigidas à resolução de um problema.

Frente a essas considerações, os caminhos teóricos e metodológicos trilhados foram capazes de elucidar os impasses e os desafios que surgiram durante o processo investigativo, instigado, sobremaneira, pelas discussões fundamentadas na perspectiva apresentada pela Escola dos *Annales*. Essa corrente francófona contribuiu para a ampliação de novos temas, novos objetos e novos problemas, admitindo a subjetividade no exame dos documentos, rompendo, desse modo, com a concepção metódica dos primeiros historiadores profissionais que, notadamente, dominavam a Universidade francesa no final do século XIX e início do século XX.

Para Burke (2010), os fundadores da Escola dos *Annales* ampliaram a noção de documento, admitindo que a história possa ser (re)construída com documentos escritos, ilustrações, sons, imagens, ou qualquer outra maneira de registro. A intensa produção historiográfica ao longo dos anos 1930 e 1970 proporcionou mudanças nas formas de se pensar a história. Ao longo destes anos foi possível perceber o surgimento de novos elementos de análises, bem como apropriações de outras áreas do conhecimento para a composição do que ficou conhecido como Nova História Cultural (sobretudo de tradição francesa). Com isso, abre-se: “[...] o leque de possibilidades do fazer historiográfico, da mesma maneira que se impõe a esse fazer a necessidade de ir buscar junto a outras ciências do homem os conceitos e os instrumentos que permitiram ao historiador ampliar sua visão do homem” (BURKE, 2010, p. 8).

Desse modo, nos últimos 50 anos, no campo da história da educação, segundo Galvão e Lopes (2010, p. 32), valorizam-se

[...] cada vez mais os sujeitos “esquecidos” da história, como as crianças, as mulheres, os negros, os índios e as camadas populares. Sentimentos, emoções e mentalidades também passam a fazer parte da história. Fontes até então consideradas pouco confiáveis e científicas começam a fornecer indícios para reconstruir o passado.

Nessa perspectiva, Prost (2008) esclarece que a história acadêmica pode ser escrita mediante aos vestígios que o homem veio deixando ao longo de sua existência no mundo, já que os fatos históricos são afirmações de uma reconstituição por meio deles. Por

outro lado, na perspectiva de Certeau (2013, p. 47), a história é uma representação do passado que surge por meio de um discurso:

Toda pesquisa historiográfica se articula com um lugar de produção socioeconômico, político e cultural. Implica um meio de elaboração circunscrito por determinações próprias: uma profissão liberal, um posto de observação ou de ensino, uma categoria de letrados etc. ela está, pois, submetida a imposições, ligada a privilégios, enraizada em uma particularidade. É em função desse lugar que se instauram os métodos, que se delinea uma topografia de interesses, que os documentos e as questões, que lhes serão propostas, se organizam.

De acordo com o autor, toda pesquisa histórica parte de um lugar no qual o historiador está socialmente inserido. Por seu turno, Chartier (1991) adverte que a atenção se desviou para novos objetos (pensamentos, gestos coletivos perante a vida e a morte, as crenças e os rituais, os modelos educativos, etc.) até então próprios da investigação etnológica e para novas questões, em grande parte estranhas à história social.

Nesse sentido, Chervel (1990), Chartier (1991) e Pesavento (2014) entendem que várias são as fontes históricas possíveis para se compreender um determinado momento histórico. Para os autores, a utilização das fontes na construção de trabalhos na perspectiva da História Cultural não visa encontrar a verdade sobre o cenário que se estuda; entretanto, ocupando-se das práticas culturais do cotidiano, busca a verossimilhança e enxerga outros sujeitos com suas histórias, ou seja, representações de possíveis verdades.

Tendo em vista tais pressupostos, utilizou-se, portanto, as premissas desenvolvidas pelos historiadores supracitados, bem como os

conceitos de “estratégia” de Certeau (2012) para analisar as ações do Estado quanto à formação docente e ao ingresso no magistério rural no estado de São Paulo e, de “tática”, para examinar as diferentes maneiras de atuação dos professores nas escolas rurais.

A esses domínios, as estratégias correspondem a um cálculo de forças empreendida por sujeito detentor de algum tipo de poder, por esta via “[...] postula um *lugar* suscetível de ser circunscrito como algo *próprio* e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma *exterioridade* de alvos ou ameaças” (CERTEAU, 2012, p. 93, grifos do autor). As táticas, ao contrário das estratégias resultam da

[...] ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem lugar senão o outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha. Não tem meios para se manter em si mesma, à distância, numa posição recuada, de previsão e de convocação própria: a tática é movimento “dentro do campo de visão do inimigo”, como dizia Von Bullow, e no espaço por ele controlado. Ela não tem, portanto, a possibilidade de dar a si mesma um projeto global nem de totalizar o adversário num espaço distinto, visível e objetivável. Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as “ocasiões” e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. O que ela ganha não se conserva. [...] Em suma, a tática é a arte do fraco. (CERTEAU, 2012, p. 94-95).

Dessas acepções, a estratégia e a tática estabelecem uma relação de interdependência regulada entre o forte e o fraco, no contexto de cada experiência social e individual. Nessa direção, “[...] a tática é

determinada pela ausência de poder, assim como a estratégia é organizada pelo postulado de um poder” (CERTEAU, 2012, p. 95).

Nesse constructo, essa investigação tomou como base a Metodologia da História Oral por ser um procedimento metodológico que busca ouvir e registrar vozes até então esquecidas de sujeitos sobre acontecimentos vividos com a “[...] finalidade de criar fontes históricas” (FREITAS, 2006, p. 19).

Sob esse ponto de vista, Freitas (2006, p. 18) defende esse método de pesquisa que “[...] utiliza a técnica da entrevista e outros procedimentos articulados entre si, no registro de narrativas da experiência humana”. Já Alberti (2013, p. 24) privilegia o pesquisador na realização de entrevistas com sujeitos que “[...] participaram de, ou testemunharam, acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo”, pressuposto similar ao defendido na obra de Siqueira (2019, p. 37):

[...] pedaços do passado e este vem marcado por discontinuidades, silenciamentos, escolhas, interpretações, repetições, omissões, contradições e sentidos por parte de quem está sendo entrevistado. Dessa forma, as entrevistas se transformam em fontes, em documentos, entendidos não numa perspectiva de verdade, mas numa possibilidade de nos aproximar do conhecimento de uma dada realidade.

Nesse sentido, a escolha pela metodologia da História Oral recaiu sobre o ato de escuta das narrativas dos professores das escolas primárias rurais, considerando, segundo Silva (2002, p. 429), que antes de “[...] nos apropriarmos de nossa capacidade narrativa (contarmos histórias), nós ouvimos histórias”.

Sob esta ótica, por se tratar da reminiscência do passado, buscou-se analisar os relatos admitindo-se distorções e contradições entre o ato de recordar e o de esquecer. Assim, as narrativas foram entendidas como representações construídas sobre a percepção de uma realidade, onde, muitas vezes, “[...] a memória se orienta para o passado e avança passado adentro por entre o véu do esquecimento. Ela segue rastros soterrados e esquecidos, e reconstrói provas significativas para a atualidade” (ASSMANN, 2011, p. 53). Neste caso, cabe dizer que os relatos não são cópia do real, mas uma reconstrução feita com base nele.

Isto posto, as representações, são entendidas como “[...] contraditórias e em confronto, pelas quais os indivíduos ou grupos atribuem sentido ao seu mundo, são os suportes de suas práticas e mobilizam estratégias simbólicas por meio das quais definem posições e relações, construindo sua identidade” (CHARTIER, 1991, p. 177).

A propósito, as representações são determinadas, segundo Chartier (2002, p. 17), pelos interesses dos que as forjam.

As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. (CHARTIER, 2002, p. 17).

A vista disso, na escuta das narrativas, não se tentou descobrir a verdade nos relatos, mas compreender como em “[...] diferentes lugares e momentos uma realidade social é construída, pensada [...]” (CHARTIER, 2002, p. 16-17). Assim, entende-se que a memória “[...] é um cabedal infinito do qual só registramos um fragmento” (BOSI, 1987, p. 3).

Sendo assim, a memória e o esquecimento não são coisas que se tem ou perde, mas um percurso no tempo e no espaço que se expressa em linguagens e formas da estruturação do eu (SEIXAS, 2013). Valendo-se dessa reflexão, pode-se dizer que a memória é sempre uma construção feita no presente baseada em vivências do passado.

Nessa cosmovisão, a metodologia da História Oral passou a ser utilizada pelos pesquisadores que desejam ouvir experiências vividas de sujeitos. Por sua vez, Meihy (2013) explica que existem três gêneros distintos em História Oral: a história oral de vida, a história oral temática e a tradição oral. Para o autor, “[...] as duas primeiras podem servir a projetos de bancos de histórias ou implicar análises que superem o sentido da recolha, mas a tradição oral alude exames longos e complexos, incapazes de sínteses” (MEIHY, 2013, p. 34).

No entanto, para este estudo, optou-se pela história oral temática, porque o objetivo é promover discussões em torno de um tema específico, pois ela “[...] ressalta detalhes da história pessoal do narrador que interessam por revelarem aspectos úteis à instrução dos assuntos centrais” (MEIHY, 2013, p. 34). É importante destacar que, na história oral temática, admite-se o uso de roteiros e questionários, tornando-lhes peça fundamental para aquisição dos detalhes procurados (MEIHY, 2011).

Portanto, o modelo escolhido para utilizar nessa pesquisa foi o da entrevista semiestruturada, ele é guiado por um roteiro¹² de questões e, segundo Marconi e Lakatos (2010), permite uma organização flexível e ampliada dos questionamentos à medida que as informações vão sendo coletadas.

Desse modo, em relação à metodologia adotada, primeiramente foi realizado durante o ano de 2019 e início de 2020, um total de dez entrevistas com professores que iniciaram a docência no meio rural entre as décadas de 1940 a 1970, na região¹³ de São José do Rio Preto, no estado de São Paulo, onde integraram a rede de ensino público estadual. Todas as entrevistas foram realizadas no município de São José do Rio Preto, sendo nove na casa dos próprios professores e uma na casa de uma amiga da entrevistada, com uma duração média de 2h10min cada.

É importante destacar que a localização dos professores entrevistados percorreu um longo processo. Inicialmente, tentou-se uma visita agendada na Diretoria de Ensino de São José do Rio Preto, especificamente, no departamento Núcleo de Vida Escolar, para ter acesso a documentos das escolas primárias rurais existentes, com o intento de identificar os professores que atuaram no período delimitado.

¹² Este roteiro encontra-se no Apêndice A.

¹³ O projeto inicial de pesquisa visava como recorte espacial, o município de São José do Rio Preto, entretanto, no decorrer da localização dos professores verificou-se que ao serem contatados para a realização da entrevista, alegavam ter trabalhado neste município, logo, o que se observou após as narrativas foi o exercício da profissão na região administrativa escolar da Delegacia de Ensino de São José do Rio Preto, uma vez que, no período delimitado, abarcava as cidades mencionadas pelos docentes, tais como: Bady Bassit, Cedral, Floreal, Iracema, General Salgado, Guapiaçu, José Bonifácio, Mendonça, Monte Belo, Nhandeara, Nova Aliança, Nova Lusitânia, Piragi, Poloni, Potirendaba, Planalto, São José do Rio Preto, Tanabi.

Em seguida, no Centro do Professorado Paulista (CPP), a professora Clélia Aparecida Vessechi, responsável pela direção do estabelecimento, indicou diversos nomes e telefones. Todavia, somente duas professoras da lista cedida por Vessechi aceitaram participar da pesquisa. Contudo, após a realização das duas primeiras entrevistas, as demais indicações foram sendo apontadas pelos próprios docentes entrevistados, ao recordar de um colega que também atuou no meio rural.

O critério adotado na escolha, assim como a quantidade do número dos entrevistados, pautou-se no período de atuação no meio rural entre as décadas de 1940 e 1970, na região de São José do Rio Preto. As fontes orais foram gravadas em áudio mediante autorização dos professores ao assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). É importante destacar que todos os entrevistados autorizaram a utilização dos nomes próprios na pesquisa. Em razão do consentimento, optou-se por apresentar os nomes dos professores.

Finalizadas as entrevistas, deu-se início ao processo de transcrição das narrativas, o qual, para Thompson (1998, p. 58), destina-se “[...] à mudança do estágio da gravação oral para escrito”, procedimento este que ao transpor a fonte oral para a escrita deve-se respeitar todos os erros, repetições, assim como situações que estiveram presentes (pausas, risos, gestos corporais, etc.) durante a gravação. O momento da transcrição é minucioso por ter como objetivo transferir para o escrito absolutamente tudo o que foi relatado.

Concluída essa fase, iniciou a textualização, entendida por Meihy (2013) como um método para deixar uma narrativa clara, ou

seja, uma etapa de organização do texto, de modo a suprimir, por exemplo, as perguntas feitas durante a entrevista. Sob essa perspectiva, o texto “[...] passa a ser predominantemente do narrador, que aparece como figura única por assumir o exclusivismo da primeira pessoa” (MEIHY, 2000, p. 67). Assim, eliminam-se os vícios de linguagem próprios da língua falada, as repetições desnecessárias, os erros ortográficos e os detalhes externos registrados no texto de transcrição. O trabalho de “[...] textualização final da entrevista é de autoria do historiador, sendo o depoente um colaborador para a fabricação desse novo documento” (MEIHY, 2013, p. 157). É importante ressaltar que as entrevistas não passaram pelo processo de transcrição¹⁴ por ser esta uma etapa em que há possibilidade de modificar a fala dos entrevistados.

Nesse sentido, Thompson (1998) adverte que as entrevistas devem ser realizadas de modo a respeitar as memórias e os esquecimentos dos sujeitos pesquisados. Perante esse olhar, convém advertir que a memória é permeada por esquecimentos e lembranças. Assim sendo, Ferreira (2002, p. 321) entende que a memória é uma construção “[...] do passado, mas pautada em emoções e vivências; ela é flexível, e os eventos são lembrados à luz da experiência subsequente e das necessidades do presente”.

Num terceiro momento, a busca por fontes documentais foi árdua e constante. Desse modo, procedeu-se à visita nos seguintes locais: Secretarias de Educação Estadual e Municipal; Arquivo

¹⁴ Transcrição é um dos conceitos-chave das obras de Meihy (2000, 2013). Para o autor, a transcrição “[...] se compromete a ser um texto recriado em sua plenitude. Com isso, afirma-se que há interferência do autor no texto e que este é refeito várias vezes, devendo obedecer a acertos combinados com o colaborador, que vai legitimar o texto no momento da conferência” (MEIHY, 2000, p. 67).

Público Municipal; Diretoria de Ensino; Casa de Cultura; Hemeroteca Municipal; Arquivo Público da Câmara de Vereadores; Escola Estadual Voluntários 32; Escola Estadual Cardeal Leme; Escola Estadual Ezequiel Ramos; Escola Estadual Arlindo dos Santos; Escola Estadual Cenobelino de Barro Serra; Museu Histórico e Pedagógico. Todos os locais foram em São José do Rio Preto/SP, a fim de localizar fontes documentais produzidas no contexto da escola primária rural pelos professores, tais como: planejamento, diários, mapa de movimento, ata de reunião, livros de termo de visitas, entre outros.

É importante ressaltar que as visitas, em todas as escolas arroladas acima, ocorreram porque houve a indicação da possibilidade dos arquivos das escolas primárias rurais pertencentes à Delegacia de Ensino de São José do Rio Preto estarem arquivados em alguns desses estabelecimentos. O indicativo por essas escolas sucedeu pelos entrevistados ao rememorar que as reuniões pedagógicas ocorriam nos grupos escolares da cidade de São José do Rio Preto. Contudo, não foi localizado nenhum documento, em virtude de as escolas rurais não existirem e por não haver indícios de onde se encontram ou mesmo se ainda existem tais arquivos.

Cabe ressaltar que a busca do passado não é simples, sobretudo ter acesso aos arquivos das instituições supramencionadas. O descaso com os arquivos é recorrente no Brasil, pois ninguém quer mexer com “papéis velhos”, a não ser o pesquisador que busca “[...] garimpar os documentos nas condições mais ou menos precárias em que se encontrarem” (BACELLAR, 2011, p. 45).

Desse modo, dos estabelecimentos visitados, na Diretoria de Ensino, após inúmeras visitas, teve-se acesso a cinco¹⁵ Livros de Atas de Quadro de Exames, entre 1964 e 1975, relativos às de escolas primárias rurais. No Arquivo Público Legislativo (Câmara de Vereadores), foi disponibilizado para consulta um documento que tinha como proposta a solução no atendimento aos alunos da zona rural.

Realizou-se, também, no site da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (ALESP), o levantamento e a seleção de leis e decretos que regulamentaram a formação e os recrutamentos dos professores primários no estado de São Paulo.

Portanto, para a organização do instrumento de pesquisa, as fontes foram definidas como documentos construídos por meio de história oral (entrevistas) e impressos oficiais, sobretudo legislações, relatórios dos inspetores escolares e sínteses estatísticas, assim como livros atas de quadro de exames, requerimento, atestado de transferência de servidor e fotografias cedidas por duas professoras entrevistadas. Infelizmente, não foram localizados diários, cadernos de planejamentos, provas, livros de termo de visitas, etc. Desse modo, procurou-se unir fontes orais e impressas, não com o intuito de completá-las, mas com objetivo de cotejá-las.

1.3 Caracterização dos professores participantes da pesquisa

[...] a história oral tem um poder único de nos dar acesso às experiências daqueles que vivem às margens do poder, e cujas vozes estão ocultas porque suas vidas são menos prováveis de

¹⁵ A pesquisa dos Livros de Atas de Exames Finais foi realizada na Diretoria de Ensino, na presença do assistente do Núcleo de Vida Escolar Thiago Bertelli Pereira.

serem documentadas nos arquivos. (PAUL THOMPSON, 2002)

Buscou-se iniciar a discussão desse tópico com base nas reflexões retratadas na epígrafe por Paul Thompson (2002), no intuito de dar visibilidade por meio de narrativas sobre vivências e experiências a personagens que tiveram uma importância significativa na instrução primária paulista de crianças do meio rural.

Desse modo, a pesquisa utilizou-se de narrativas orais de nove professoras e um professor, que ingressaram em escolas rurais primárias entre 1940 e 1970, na região da Delegacia de Ensino de São José do Rio Preto. Das dez entrevistas, oito foram realizadas ao longo do ano de 2019 e duas no início do ano de 2020, e cada uma teve a duração média de 2h10min. Todas as entrevistas foram realizadas no município de São José do Rio Preto. A memória dos professores, nesta pesquisa, foi examinada com base nos escritos de Thompson (1998, p. 17), de que “a memória de um pode ser a memória de muitos, possibilitando a evidência dos fatos coletivos”.

As entrevistas foram direcionadas aos professores baseadas no roteiro do Projeto Nacional nº 01/2016, Faixa C, financiado pelo CNPq, aprovado pelo Comitê de Ética, conforme a CAAE nº 77270117.0000.5400, composto por questões abertas. A identificação na pesquisa foi concedida por todos os professores entrevistados, uma vez que todos assinaram o TCLE.

Os docentes entrevistados relataram as experiências no Magistério em um questionário semiestruturado, deixando fluir as narrativas, cuja síntese seguiu o necessário cotejamento com outras fontes e bibliografia pertinente, procurando estabelecer o perfil do professor rural, depreendendo de uma configuração similar de outros

lugares do estado de São Paulo. É importante salientar, com base nos estudos de Halbwachs (2006), Thompson (1998) e Le Goff (2003), que a memória dos docentes desempenhou um importante papel na interpretação histórica da caracterização dos professores rurais, pondo em relevo as experiências individuais e coletivas, assim como as apropriações de diferentes grupos sociais sobre o passado.

Desse modo, com base nas narrativas e visando maior aproximação dos leitores com os professores entrevistados, traçou-se um perfil de cada um, tendo como principal documento os seus próprios relatos.

Maria Alvarez Romano nasceu no dia 15 de julho de 1923, no município de São José do Rio Preto. Filha de comerciante rural, iniciou os estudos entre 5 e 6 anos de idade em uma escola rural, entretanto, não finalizou o ensino primário nessa escola. O ensino primário foi concluído em um Grupo Escolar de José Bonifácio. Quando completou 21 anos, mudou-se para São Paulo, matriculando-se no supletivo do Ginásio. Após o Ginásio ingressou no Curso Normal no Colégio Anglo Latino, na capital paulista, concluindo-o em 1948. Iniciou o magistério rural em 1940, como professora leiga, atuando por 6 meses. Ela trabalhou por 31 anos no magistério, sendo 1 ano e meio dedicado ao meio rural.

Maria Nirce Previdentes Sanches nasceu no dia 25 de fevereiro de 1946, no município de São José do Rio Preto. Completou os cursos primário e ginásio no Grupo Escolar da cidade de Poloni/SP, onde morava com os pais (pequeno proprietário rural) e outros cinco irmãos. Iniciou o Curso Normal em 1963, na Escola Normal Capitão Porfírio, em Monte Aprazível/SP, ao mesmo tempo com o curso de Técnico em Contabilidade. Iniciou por duas vezes o

Curso de Pedagogia, em Batatais/SP, mas não o concluiu. Ingressou na profissão docente no meio rural em 1967, aposentando-se com 26 anos e meio de docência, dos quais 4 anos foram dedicados às escolas primárias rurais paulistas.

Sônia Aparecida Azem nasceu no dia 8 de fevereiro de 1948, no município de São José do Rio Preto. Filha de fazendeiro, fez o ensino primário no Grupo Escolar Ezequiel Ramos, o ginásio e o Curso Normal no Instituto de Educação Monsenhor Gonçalves e Pedagogia no Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas/Unesp (IBILCE), que na época era denominava-se Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FAFI), em São José do Rio Preto. Iniciou a carreira docente no meio rural em 1972. Aposentou-se com 35 anos de magistério, dos quais 3 anos e meio foram dedicados ao meio rural.

Irce Elias Pires da Costa nasceu no dia 18 de julho de 1940, no município de São José do Rio Preto. Filha de dentista, fez os cursos primário e ginásio em São José do Rio Preto, e o Curso Normal no Colégio Estadual e Escola Normal, em Mirassol. Depois de concluir o Curso Normal, em 1959, cursou 1 ano de Aperfeiçoamento do Magistério e 1 ano de Administração Escolar, além de estudar Pedagogia em Ribeirão Preto, na Faculdade Moura Lacerda. Iniciou Belas Artes no município de Araraquara/SP, mas não o finalizou. Ingressou no magistério no meio rural em 1961, onde exerceu a profissão por 5 anos, sendo removida para Diretoria de Ensino, permanecendo até se aposentar.

Palmira Miqueletti Marra nasceu no dia 26 de junho de 1945, no município de Potirendaba/SP. Filha de pequeno proprietário rural, fez o primário no 7º Grupo Escolar de São José do Rio Preto, o Ginásio e o Curso Normal no Instituto de Educação Monsenhor

Gonçalves, em São José do Rio Preto. Concluiu Licenciatura em Geografia na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Catanduva/SP, Licenciatura em Estudos Sociais de 1º Grau na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jales/SP, Especialização em Geografia em Ribeirão Preto, na FAFI/Unesp e outros cursos que foram ofertados na Delegacia de Ensino de São José do Rio Preto na década de 1970. Ingressou na carreira docente no meio rural em 1972, permanecendo por um período de 3 anos e meio. Aposentou-se com 35 anos de magistério.

Maria Inês Magnani Salomão nasceu no dia três de junho de 1946, no município de Nhandeara/SP. O pai trabalhava em uma loja de tecidos (assalariado) e a mãe cuidava dos filhos e da casa. Coursou o Normal no Instituto de Educação Monsenhor Gonçalves, em São José do Rio Preto. Em 1969, iniciou a faculdade de Geografia no município de Catanduva. Ingressou na carreira docente no meio rural em 1966, lecionando por um período de 5 anos e meio. Exerceu o magistério por 11 anos, aliás, até ser aprovada no concurso do Instituto Nacional de Previdência Social (INPS), onde trabalhou até o início de 1974, pois, em maio deste mesmo ano, assumiu o concurso do Banco Nossa Caixa, lugar onde permaneceu até se aposentar.

Jorge Salomão nasceu no dia 30 de dezembro de 1944, no município de São José do Rio Preto. Filho de pais assalariados, o pai era mascate e a mãe doméstica. Coursou o primário em sua cidade natal e o supletivo (curso Madureza) por correspondência em Ibiporã. Concluiu o Curso Normal em 1965, no Instituto de Educação Monsenhor Gonçalves, em São José do Rio Preto. Além disso, concluiu os cursos superiores de Pedagogia (1970), Direito (1973) e

História (1975). Sua primeira experiência como professor, assim que finalizou o Curso Normal, foi com aulas particulares de Matemática, em São José do Rio Preto. Em 1971, iniciou a carreira docente no meio rural. Aposentou-se com 42 anos de magistério, dos quais apenas 3 anos foram dedicados à zona rural. É importante ressaltar que o professor Jorge Salomão é casado com a professora Maria Inês Magnani Salomão.

Yara Aparecida Aude nasceu no dia 1 de setembro de 1941, no município de Pirangi/SP, onde fez o ensino primário. O curso ginásial e o Curso Normal foram concluídos em Bebedouro, município mais próximo de sua moradia. Além de normalista, diplomou-se em Matemática, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, em Penápolis; e Pedagogia no Centro Universitário do Norte Paulista (UNORP), em São José do Rio Preto. Iniciou a carreira docente no meio rural em 1971. Exerceu o magistério por 27 anos, sendo 10 anos consagrados à zona rural. A professora Yara faleceu no dia 16 de maio de 2021, após complicações pulmonares.

Ivanilde Afonso Prudêncio nasceu no dia 6 de julho de 1936, no município de Tabatinga/SP. Filha de ferroviário, fez o primário, ginásial, Normal, Pedagogia e Estudos Sociais. O Curso Normal foi concluído em 1957, no Colégio Estadual e Escola Normal de Mirassol/SP. Diplomou-se em Pedagogia em 1974, pela Faculdade de Ciências e Letras de Votuporanga/SP. Já o curso de Estudos Sociais de 1º Grau foi finalizado em 1977, pela Faculdade de Educação de Monte Aprazível. Em 1959, ingressou no magistério, no meio rural, permanecendo por 3 anos. Aposentou-se com 30 anos de exercício da profissão docente.

Nilce Aparecida Lodi Rizzini nasceu no dia 14 de março de 1936, no município de São José do Rio Preto/SP. De origem italiana, os pais se dedicaram ao comércio de São José do Rio Preto, seu pai era proprietário de uma oficina mecânica. Fez o curso primário (1943 a 1947) no Grupo Escolar Cardeal Leme, em São José do Rio Preto. Coursou o ginásio no Colégio Santo André entre 1946 e 1949. Em 1953, concluiu o Curso Normal no Instituto de Educação Monsenhor Gonçalves, em São José do Rio Preto.

No ano de 1957 ingressou no Curso de Pedagogia da FAFI de São José do Rio Preto, finalizando-o em 1960. Ingressou na carreira docente no meio rural em 1954, onde permaneceu por 7 anos. Após ser aprovada no Concurso para o magistério secundário, no ano de 1962, se efetivou como professora da Escola Normal do Instituto de Educação Capitão Porfírio de Alcântara Pimentel em Monte Aprazível. No mesmo ano, ao ser convidada para ser uma das instrutoras do Departamento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (Ibilce) de São José do Rio Preto, das cadeiras de Psicologia e História da Educação, ministrou aulas de História da Educação para o Curso de Pedagogia e algumas disciplinas optativas para os demais cursos da Faculdade, exercendo a função de 1962 a 1976.

Em abril de 1968 obteve o Diploma de Doutorado em Filosofia, continuando como professora da Faculdade até 1985, quando solicitou aposentadoria. É importante ressaltar que o primeiro contato com Nilce ocorreu no dia 2 de dezembro de 2019. Após apresentar o projeto de pesquisa, foi mantido sempre contato via e-mail, *Messenger* e telefone. No dia 22 de julho de 2020, foi a última vez que a pesquisa falou com Nilce por telefone. Ela relatou que havia sofrido uma queda em sua residência e foi preciso passar

por uma cirurgia, pois tinha “*quebrado tudo*”. Relatou que estava acamada e que precisava passar por outra cirurgia.

A professora Nilce Lodi faleceu no dia 26 de julho de 2020, após sofrer uma parada cardiorrespiratória, oriunda de duas cirurgias realizadas por causa da queda em casa.

2.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO: ASPECTOS HISTÓRICOS E EDUCACIONAIS

A discussão desse capítulo perpassa a contextualização histórica do município de São José do Rio Preto, definido como o “lugar social” em que a pesquisa foi inserida. Desse modo, por “lugar social”, instauraram-se “os métodos, que se delineia uma topografia de interesses, que os documentos e as questões, que lhes serão propostas, se organizam”. (CERTEAU, 2013, p. 47). Assim, entendeu-se por lugar, o local onde se fala articulado com a produção socioeconômica, política e cultural.

Procurou-se reconstruir aspectos históricos do sistema educacional no município para entender o contexto de formação e atuação dos docentes entrevistados.

2.1 Fragmentos históricos do município

A educação rural no estado de São Paulo tinha, no período estudado, especificidades quanto ao processo de urbanização, sobretudo se comparado com outros estados ou regiões do Brasil. A mais destacada é o crescimento econômico paulista, caracterizado pela concepção de modernização e progresso, pilares que transformavam, na prática, os limites de área urbana e rural de cada município pela crescente mecanização das áreas agrícolas, mas fundamentalmente

com a industrialização, sendo o agronegócio sua face mais característica, apesar do termo ser de utilização mais recente.

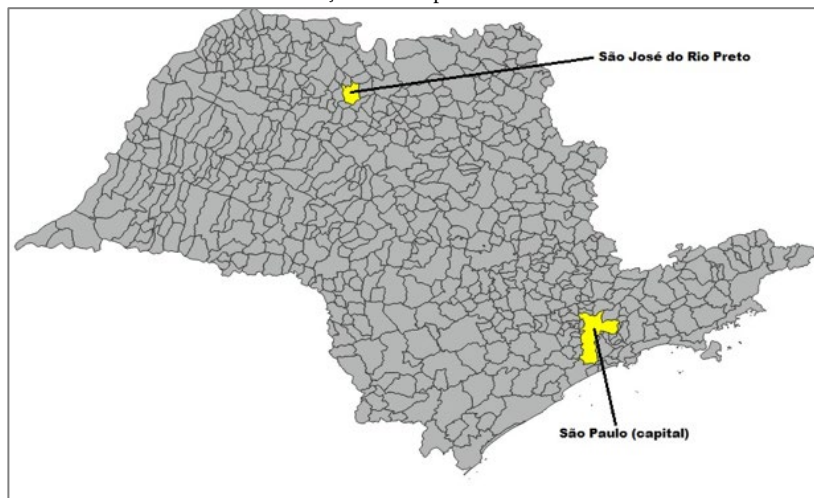
Desse modo, o estudo sobre a educação rural no município de São José do Rio Preto avança sob esse prisma, apresentando o processo de constituição da cidade e os desdobramentos atinentes à educação.

Sabe-se que a incorporação das terras mais a oeste do estado de São Paulo está relacionada com a expansão da cultura do café. Entre os fatores apontados por Carvalho (2004) a grande disponibilidade de terras pouco exploradas e o tipo de solo foram os responsáveis pela expansão e ocupação da região.

Nesse contexto, em meados do século XIX o café começou a ser plantando na região oeste do estado, ocasionando o surgimento de novos povoados. A cidade de São José do Rio Preto tem sua origem em 1852, ano de fundação da Vila de São José do Rio Preto. Sua localização geográfica colaborou para que, desde a sua fundação, se revelasse como centro polarizador de toda a região.

São José do Rio Preto está localizado na região noroeste paulista, cerca de 442km da capital São Paulo, como pode observado no Mapa 1. Atualmente, ocupa uma área de 431,944km², com uma população estimada de 464.983 (2020) habitantes, sendo o 11º município paulista mais populoso (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 1958).

Mapa 1 - Posição do município de São José do Rio Preto em relação à sua capital São Paulo



Fonte: Elaborado pela autora (2021) a partir do mapa dos municípios pelo IBGE (2019).

Na segunda metade do século XIX, conforme Brandi (2002), a província de São Paulo passava por uma transformação econômica e social com a chegada de imigrantes estrangeiros, além do transporte ferroviário, apoiada na monocultura cafeeira. No entanto, a realidade vivenciada nesse mesmo período por São José do Rio Preto era outra, a cidade estava longe de beneficiar-se dessas transformações. Na concepção do referido autor, o isolamento geográfico e humano foi para São José do Rio Preto, quando ainda Distrito, um dos principais fatores da economia voltada para “atividades primárias e do atraso da geral”. Além disso, Brandi (2002) enfatiza que as longas distâncias dos centros consumidores, a carência de comunicações, entre outros recursos, dificultaram a sobrevivência dos “valentes pioneiros” no município.

A agricultura e a pecuária, ainda na segunda metade século XIX, as produções eram restritas às necessidades imediatas de

sobrevivência. Arroz, feijão, milho, mandioca e cana foram os primeiros produtos básicos de atividade produtiva, sem nenhum vínculo a polos consumidores. Quanto ao café, a produção da lavoura cafeeira não teve êxito imediato como em outras regiões do estado, devido à distância dos centros consumidores, e, conseqüentemente, com o encarecimento e lentidão do transporte. Houve uma relativa expressão numérica de mão de obra escrava negra no município, se comparado a outras localidades do estado mais desenvolvidas, tais como Jaboticabal e Araraquara (BRANDI, 2002).

São José do Rio Preto foi, durante 27 anos (1867-1894), distrito do município de Jaboticabal. A partir da Lei nº 294, de 19 de julho de 1894¹⁶, sancionada pelo Dr. Bernardino de Campos, Presidente do estado de São Paulo, ocorreu a separação de Jaboticabal, transformando-o em município (LODI, 2001). Essa região era um imenso território, limitado pelos rios Grande, Paraná, Tietê e Turvo, com mais de 26 mil km² de superfície.

A construção da primeira estrada do Taboado, na segunda metade do século XIX, que ligava Jaboticabal ao Porto do Taboado, no Rio Paraná, ocorreu em decorrência de reivindicações de melhoramentos ou construção de novas vias, no período de expansão econômica e ocupação de novas áreas da província paulista (BRANDI, 2002). Essa via não foi importante apenas para São José do Rio Preto e Jaboticabal, mas, sobretudo, para os estados de São Paulo e Mato Grosso, obtendo como resultado a “[...] integração regional e interestadual, comunicando-se ainda com os grandes centros consumidores e de exportação” (BRANDI, 2002, p. 208).

¹⁶ Em 1894, havia em São José do Rio Preto 72 casas, das quais apenas sete eram de alvenaria. Contava com 25 ruas e a praça central, onde ficava a capela de São José (LODI, 2001).

São José do Rio Preto foi uma das últimas fronteiras do estado de São Paulo a ser explorada e colonizada. Por muito tempo, a região da Alta Araraquarense foi conhecida como a “boca do sertão” e que posteriormente passou a ser vista como a “ponta dos trilhos¹⁷”. Ao mesmo tempo que a produção de café crescia no estado, as ferrovias se multiplicavam, ocasionando, assim, o crescimento populacional. Desse modo, o povoamento do município acompanhou as ferrovias e a produção de café (CAVENAGHI, 2003).

Com a ferrovia, e tendo o café como principal atividade, a cidade de São José do Rio Preto, segundo Francisco (2011, p. 124), apresentou “[...] um desenvolvimento econômico suficiente para possibilitar a acumulação do capital, a valorização da terra e a consequente articulação ao movimento econômico do Estado”.

Nesse ínterim, consolidaram-se em São José do Rio Preto, segundo Teodózio (2008), os primeiros núcleos de profissionais liberais – advogados, médicos, farmacêuticos, professores, entre outros – que se descolocavam de outras localidades (Rio de Janeiro, Pernambuco, São Paulo e Minas Gerais), seduzidos pela oportunidade de enriquecimento que a região propiciava.

Posteriormente à migração de brasileiros, houve também, o processo migratório de estrangeiros que se adaptavam à oferta de trabalho que a região demandava. A principal atividade econômica do município, de acordo com Arantes (2001), foi o comércio, sendo dominado pelos imigrantes árabes que possuíam mais de 60% dos estabelecimentos comerciais. Já os italianos, segundo o autor,

¹⁷ Em virtude da construção da Estrada de Ferro Araraquarense (EFA) ter ficado paralisada por 23 anos em São José do Rio Preto, segundo Teodózio (2008, p. 30), tornou o município “[...] ponta de linha, como a última estação do Estado, para onde convergiam os embarques da produção agropecuária deste e dos municípios da região”.

instalaram-se na cidade para atuar na construção civil e nas fazendas de café da região, ao passo que os espanhóis tiveram destaque na vida política e social na primeira metade do século e os japoneses, assentados inicialmente em uma colônia rural, realizavam na cidade atividades comerciais no ramo de alimentos.

É, portanto, um período de crescimento econômico e ao mesmo tempo o início do processo de urbanização na região, com o surgimento de novos núcleos urbanos, tais como: Bálsamo (1920), Neves Paulista (1922), Macaubal (1924), Palestina (1926), Uchoa (1926), Américo de Campos (1927), Ipiguá (1927), Nhandeara (1928), Cedral (1929) e Monte Aprazível (1929).

Por sua extensão, o município, na metade da década de 1920, já era o maior e mais vasto do Estado, dele desmembraram, em 1926, as seguintes localidades: Mirassol, Monte Aprazível, Inácio Uchôa, Nova Granada, Potirendaba e Tanabi. Em 1934, novos desmembramentos foram realizados constituindo os municípios de José Bonifácio, Cedral, Ibirá e Palestina (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 1958).

No período entre 1939 e 1943, São José do Rio Preto foi estruturado em nove distritos: Rio Preto, Boa Vista, Borboleta, Engenheiro Schmidt, Ipiguá, Mendonça (ex-Vila Mendonça), Nova Itapirema (ex-Itapirema), Nova Aliança e Ribeirão Claro. Ao passo que entre os anos de 1944 e 1948, a cidade foi organizada em seis distritos: Borboleta, Engenheiro Schmidt, Guapiaçu, Ipiguá e Talhado, acrescida de Boa Vista como zona da mesma cidade. Em 1953, o distrito de Guapiaçu foi desmembrando, estabilizando tais mudanças a partir de 1960, quando uma nova divisão territorial reduz a cidade em quatro distritos: São José do Rio Preto, Engenheiro

Schmidt, Ipiguá e Talhado, assim permanecendo até 1991 (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 1958).

Os vários desdobramentos ocorridos em São José do Rio Preto são, para Lodi (1974), decorrentes das emancipações dos municípios. Para a autora, o avanço das atividades agrícolas e pecuárias na região determinaram as instalações de novos povoados, os quais, após se transformarem em cidades, fixaram-se como sedes municipais. Em função disso, houve uma variação com relação ao número total de habitantes no município como pode ser observado na Tabela 2.

Tabela 2 - Evolução populacional de São José do Rio Preto (1900-2000)

Ano	Urbana	Rural	Total
1900	?	?	3.221
1920	?	?	126.796
1940	28.608	45.751	74.359
1950	39.606	26.246	65.852
1960	67.921	16.118	84.039
1970	110.175	11.959	122.134
1980	178.970	9.629	188.599
1991	275.450	8.311	283.761
2000	337.289	21.234	358.523

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010).

Na Tabela 2, para uma série histórica de um século (1900-1920), a população de São José do Rio sofreu uma inversão quantitativa, urbanizando-se a partir de 1950. Essa transformação se deu em virtude do “[...] esvaziamento populacional das zonas rurais – e desvantajosos matizes de desenvolvimento urbano-industrial” (GIRALDELLI; WONG, 1982, p. 3).

O processo de ocupação da sua área foi resultado da expansão da Estrada de Ferro Araraquarense em direção à região, o que

estimulou a criação de novos municípios. É importante destacar que o aumento da ferrovia esteve calcado na produção de café, que assumiu um papel importante na economia do estado. Além disso, a falta de fixação do homem ao campo resultou na emigração para as zonas urbanas da região, bem como para outras localidades no estado (GIRALDELLI; WONG, 1982).

No álbum dos municípios do estado de São Paulo, publicado ano 1940, organizado por Pedro E. Valim, diretor da Associação Paulista de Imprensa, consta que, na década de 1940, o setor de agricultura do município de São José do Rio Preto era baseado na produção do café, do algodão e dos cereais em geral, enquanto o setor industrial era voltado para a indústria fabril, como: curtumes; fábricas de manteiga, queijo, salame.

Tais afirmações corroboraram com Lodi (2008), ao caracterizar a cidade de São José do Rio Preto como produtora das principais culturas exportáveis do período, como o café e o algodão, ao mesmo tempo que ganhava importância na produção de arroz, feijão e milho, destinados, em sua maioria, aos núcleos urbanos mais centrais do estado de São Paulo.

Com base na Enciclopédia dos Municípios Brasileiros, publicada no ano de 1958, planejada e orientada por Jurandyr Pires Ferreira, presidente do IBGE, as atividades econômicas predominantes no município de São José do Rio Preto no início da década de 1950 eram a agricultura, a pecuária e a indústria. As principais indústrias do período constituíram-se em beneficiamento do café, algodão, arroz, óleos combustíveis, tecidos e fabricação de móveis, macarrão, entre outros produtos alimentícios.

Com a modernização estendendo-se para outros setores da economia, entre o início de 1950 e meados de 1970, as atividades rurais no município materializaram-se na transformação dos antigos complexos rurais em complexos agroindustriais. Em função disso, as empresas foram aos poucos adentrando no campo, apropriando-se de grandes extensões de terra e implantando, além da estrutura administrativa, o processo produtivo dos empreendimentos econômicos urbanos, tais como a produção de cana e laranja (AZEVEDO, 2004).

No setor da pecuária, segundo Azevedo (2004), ocorreu o desenvolvimento da criação de bovinos, tanto leiteiro quanto de corte, beneficiando a produção de matérias-primas demandadas pelas indústrias, sobretudo de laticínios, de frigoríficos e do couro.

É importante salientar, que o grande impulso da pecuária na região se deu, conforme explica Carvalho (2004), durante a década de 1960, momento em que o café começou a encontrar dificuldades no mercado internacional e, como consequência, a política agrícola estimulou a erradicação dos cafezais como forma de controle de preços, ampliando-se as áreas de pastagem e as atividades pecuárias.

Neste contexto de desenvolvimento da região, muitos dos pequenos proprietários junto com os trabalhadores rurais, foram expulsos do campo e acabaram por residir na cidade, com possibilidade de encontrarem outros modos de sobrevivência. Desse modo, uma parte do crescimento populacional ocorrido em São José do Rio Preto, na década de 1970, está relacionada com a chegada de migrantes da zona rural.

É importante destacar que, em meados da década de 1970 a cidade de São José do Rio Preto, assim como outras localidades do

estado, foi beneficiada com vários investimentos públicos do governo, como o Programa Cidades Médias do II PND¹⁸ e o Proálcool¹⁹, que impactaram a economia e a urbanização. Com a criação do Proálcool, de acordo com Vasconcelos (1992), ocorreu

[...] uma enorme expansão da produção nacional de cana-de-açúcar e de álcool energético, que provoca fortes impactos na cadeia produtiva indústria, tanto “para trás” da lavoura canavieira, acelerando a demanda por insumos químicos, implementos agrícolas, etc., como “para frente”, criando a demanda para máquinas e equipamentos para as usinas e destilarias de álcool. (VASCONCELOS, 1992, p. 116).

Desse modo, o interior do estado ganha um expressivo peso relativo na indústria paulista, bem como no conjunto da indústria brasileira. Sob esse ponto de vista, Francisco (2011) esclarece que a indústria se diversificou e, por sua vez, estimulou o setor terciário, mormente, nas áreas: médica, financeira, contábil, jurídica e educacional.

São José do Rio Preto e sua região, de acordo com Petisco (2006), apresentaram uma economia e infraestrutura bastante desenvolvida nesta época, pois além de receberem os investimentos do governo federal e estadual, dispunham de produção agrícola farta

¹⁸ Este programa alocou recursos para a complementação da infraestrutura da área urbana de cidades médias, além de investimentos necessários à viabilização de outros projetos (FRANCISCO, 2011).

¹⁹ Em 1974, este programa foi lançado como resposta à crise do petróleo, em substituição ao petróleo importado. Com este programa incentivou-se a produção de álcool combustível na indústria do interior paulista, que tinha condições de atender toda a demanda nacional (PETISCO, 2006).

e diversificada, à qual foi associada a produção industrial, desenvolvendo-se a agroindústria.

Por outro lado, no campo, segundo Vasconcelos (1992), alterou-se a estrutura do cultivo, modificando as formas de emprego rural, o que gerou um intenso fluxo de migração campo-cidade, “esvaziando” a área rural e empurrando a população cada vez mais para a cidade.

Em razão disso, propiciou a inversão drástica da população rural para a população urbana, de modo que resultou em um crescimento desorganizado dos centros urbanos, acarretando vários problemas, tais como: habitacional; desemprego; aumento da desigualdade social, sobretudo para a população de baixa renda. É evidente que a maior parte da população fica excluída dos benefícios do tal “desenvolvimento e modernização”. Assim, a cidade de São José do Rio Preto, como em outras regiões do Brasil, não tinha a elaboração de um plano de expansão urbanístico.

Em suma, mesmo distante da capital do estado, São José do Rio Preto caracterizou-se como um município de intenso dinamismo populacional, econômico e urbano tornando-se um importante centro comercial e de prestação de serviços especializados que ultrapassaram territorialmente os limites geográficos de sua região, passando a oferecer produtos e serviços para regiões mais distantes como Mato Grosso do Sul e Triângulo Mineiro, assim como, para outras cidades do interior do estado.

2.2 Instrução elementar: antecedentes históricos do desenvolvimento educacional rio-pretense

Quanto à Educação, a primeira Lei sobre a instrução elementar no Brasil surgiu em 1827. Entretanto, no caso específico da “vila” São José do Rio Preto, não foi instalada nenhuma escola no Império, porém, com o advento da Primeira República, o governo do estado paulista, por meio da Lei nº 88, de 8 de setembro de 1892, reformou completamente a instrução pública paulista, obrigando todos os municípios e distritos a terem, em suas sedes, um número satisfatório de escolas, de modo a garantir o acesso à escolarização primária às crianças em idade escolar.

Como resultado, em 1893, o governo do estado, por meio da Lei nº 228, de 4 de setembro, criou “duas cadeiras de instrução primária, sendo uma para cada sexo, na Villa do Rio Preto, neste Estado” (SÃO PAULO, 1893, p. 1).

Entretanto, o estudo realizado por Gentil de Faria²⁰ *A educação primária em Rio Preto: o processo de municipalização do ensino*, publicado no ano de 2007, demonstrou que a criação das duas escolas ficou apenas no papel, pois “[...] Rio Preto ainda não possuía o *status* oficial de ‘vila’, fato que só ocorreu no ano seguinte. Nota-se também a não existência de uma Secretaria de Educação, que seria criada bem mais tarde” (FARIA, 2007, p. 30).

Mesmo com a emancipação em 1894, o município permaneceu sem nenhuma instrução primária. Entretanto, as famílias abastadas mantinham professores particulares para seus filhos, já que

²⁰ Foi secretário de Educação de São José do Rio Preto entre 1997 e 2000, período em que implantou a municipalização do ensino fundamental.

o estado não providenciou nenhuma escola em São José do Rio Preto, deixando para a Prefeitura Municipal essa responsabilidade. Desse modo, com a Lei Municipal nº 7, de 9 de agosto de 1895, foi criado o ensino de primeiras letras misto, com a nomeação da professora Gertrudes do Amaral Salles (BRANDI, 2002; FARIA, 2007; LODI, 2001).

A criação dessa primeira escola foi bem recebida pela comunidade. Por outro lado, um obstáculo foi manter a frequência escolar dos alunos matriculados, pois na época havia uma dispersão da população, cuja maioria se encontrava espalhada no município. Essa escola tinha caráter misto porque atendia o total de 15 alunos, entre meninos e meninas. O ensino contemplava as disciplinas de Moral, Educação Cívica, Leitura, Linguagem Oral e Escrita, Noções de História, Escrituração e contas compreendendo as quatro operações (BRANDI, 2002; FARIA, 2007).

Com base na Lei Municipal nº 7 de 1895, o salário da professora correspondia a “cem mil réis mensais, tirado das verbas eventuais podendo este ser elevado conforme a afluência de alunos e o adiantamento dos mesmos” (FARIA, 2007, p. 32). Em virtude da lei,

[...] A professora ganhava 10% do primeiro orçamento da cidade, que estava um pouco mais de um conto de réis mensais. Para uma mulher, esposa de um conhecido farmacêutico, leiga e sem formação para o magistério, mas com alguma experiência em aulas particulares, o salário era um dos mais altos pagos pelos cofres municipais. (FARIA, 2007, p. 33-34).

Tal afirmação pode ter sido significativa para essa professora da rede municipal de ensino de São José do Rio naquele momento, mas a remuneração dos professores, em geral, nunca foi expressiva.

Para Faria (2007), São José do Rio Preto, em 1895, não chegava a ter mil habitantes, e cerca de 90% deles eram analfabetos. Esse dado mostrou que o município foi o responsável por oferecer e manter o ensino no período de 1895 a 1906. Somente a partir de 1907 foram instaladas as primeiras escolas primárias estaduais: três masculinas e duas femininas. Os professores nomeados eram complementaristas²¹, por terem concluído o ensino primário complementar, com quatro anos de duração.

Com a promulgação da Lei Municipal nº 49, de 16 de maio de 1907, criou-se o cargo de inspetor municipal, responsável pela fiscalização do ensino, cuja nomeação foi competência do Presidente da Câmara, mediante a proposta do prefeito. Ademais, a Lei estabeleceu o valor dos vencimentos recebidos pelos professores “da cidade” e os professores “das povoações”. Por tais denominações, os professores que lecionavam na cidade recebiam a importância de 150\$000 contos de réis por mês, ao passo que os que lecionavam nas povoações o valor de 100\$000 contos de réis por mês (FARIA, 2007). Apesar de não haver índice²² disponível para atualização dos valores recebidos pelos docentes naquela época, observou-se que aqueles que

²¹ No início da Primeira República, o ensino primário preliminar tinha oito anos de duração. Os quatro últimos anos se tornaram em formação de professores como alternativa do governo para solucionar a falta de docentes no estado de São Paulo (SÃO PAULO, 1892)

²² Sobre índice, entende-se a atualização dos valores monetários da época para os dias atuais, visto que, segundo o Banco Central, os primeiros dados disponíveis datam a partir de 1942. Para maiores informações, consulte www.bcb.gov.br.

trabalhavam na zona urbana recebiam uma quantia maior em detrimento dos demais.

No final de 1909, a estimativa da população em São José do Rio Preto, para Faria (2007), era de 11 mil habitantes, com 1.571 crianças em idade escolar. Desse total, o número de matrículas em quatro escolas estaduais foi de 126 alunos, embora apenas 102 (56 meninos e 46 meninas) frequentassem regularmente as aulas. Além dessas, havia, segundo o autor, mais quatro escolas mantidas pelo município, sendo duas masculinas e duas femininas. Desse modo, as oito turmas existentes comportavam menos de 20% da demanda.

Embora as escolas reunidas tenham sido criadas em 1910, sua efetiva implantação ocorreu em 1914, com a instalação de um prédio cedido pela Prefeitura, mas com a jurisdição do Estado. Nesse período, a oferta do ensino foi distribuída da seguinte forma: 171 matrículas nas escolas reunidas, 38 matrículas nas escolas isoladas e 522 matrículas nas escolas municipais. Do total de crianças em idade escolar, estavam matriculadas um percentual de 23,6%, e 76,4% permaneciam fora da escola (FARIA, 2007).

A justificativa para que as crianças matriculadas deixassem de estudar nos primeiros meses de aula foi ocasionada pela distância a ser percorrida a pé: “dos 171 alunos das escolas reunidas apenas 110 frequentavam regularmente a escola” (FARIA, 2007, p. 70).

Por volta de 1915, o ensino público e o particular estavam em pleno desenvolvimento em São José do Rio Preto. É nesse período, segundo Carlos Rodrigues Nogueira (1952)²³, que as iniciativas privadas começavam a aparecer nesse ramo de atividades.

²³ No ano de 1952 foi publicado o trabalho *São José do Rio Preto 1852-1945: apontamentos para a história do grande município paulista*, realizado por Carlos Rodrigues Nogueira, cujo

Como resultado dessa participação na rede de ensino, aumentou a oferta de mais vagas com a uma consequente diminuição “lenta” do número de crianças fora da escola. Em 1914, foi registrado um total de 76,4% da população fora das escolas e, no ano subsequente, esse número foi de 69,5% (FARIA, 2007).

Em 1920, o panorama da organização da instrução pública paulista foi transformado com a reforma Washington Luiz. A reforma dividiu o estado em 15 delegacias de ensino, sendo a 15ª a de São José do Rio Preto, com sede em Catanduva. A Delegacia de Ensino daquela cidade foi dirigida pelo professor Oscar Leme Brissola e inspecionada pelo professor Fernando Paes de Barros (NOGUEIRA, 1952).

Uma nova organização do ensino público primário paulista foi implantada em 1925, com a supressão das Delegacias de Ensino e a divisão do estado em cinco zonas distintas, que, por sua vez, se dividiram em distritos escolares²⁴. Em 1930, ocorreu novamente uma outra divisão do estado, de modo a desaparecer com as chamadas zonas escolares, sendo o estado outra vez dividido em regiões, ocasião em que São José do Rio Preto ficou subordinado à Delegacia de Araraquara (FARIA, 2007; NOGUEIRA, 1952).

objetivo foi reconstruir os principais fatos históricos do município. Ele foi jornalista, advogado e escritor. Em 1942 foi diretor e redator do Jornal *A folha*; colaborador da revista *Almanaque Paulista*, em 1946; e membro do núcleo da Associação Brasileira de Escritores, em 1946. Para maiores informações, consulte www.apaginadavida.blogspot.com.

²⁴ A região de São José do Rio Preto, conforme apresentado pelo Delegado Regional do Ensino José Blozes, em 1934, era dividida em dois distritos escolares, sendo: o primeiro, a cargo do inspetor escolar Calixto de Souza Aranha, compreendendo os municípios de Cedral, Ibirá, Inácio Uchôa, José Bonifácio, Potirendaba e parte de São José do Rio Preto; o segundo, a cargo do inspetor Lauro Rocha, abrangendo os municípios de Mirassol, Monte Aprazível, Tanabá e parte de São José do Rio Preto (SÃO PAULO, 1933e).

Para efeito de orientação e fiscalização do ensino no estado de São Paulo, ocorreu uma nova organização na instrução pública, por meio do Decreto nº 5.335, de 7 de janeiro de 1932, em que se criou o total de 22 Delegacias Regionais de Ensino, sendo duas com sede na Capital, na região norte e a outra na região sul, e as demais localizadas nas seguintes cidades: Araraquara, Bauru, Botucatu, Campinas, Casa Branca, Guaratinguetá, Itapetininga, Jaboticabal, Lins, Piracicaba, Pirassununga, Presidente Prudente, Ribeirão Preto, Rio Claro, Rio Preto, Santa Cruz do Rio Pardo, Santos, São Carlos, Sorocaba e Taubaté. A Delegacia de São José do Rio Preto, era a 15, como pode ser observado no Mapa 2.

Mapa 2 - Delegacias de Ensino do Estado de São Paulo – 1933



Fonte: SÃO PAULO (1933e, p. 28).

A sede da Delegacia de São José do Rio Preto foi criada no dia 17 de janeiro de 1932, localizada nesta cidade, sendo o primeiro Delegado de Ensino, o professor Oscavo de Paula e Silva. Esta Delegacia abrangia os municípios: Cedral, Ibirá, Ignacio Uchôa, José Bonifácio, Mirassol, Monte Aprazível, Potirendaba, Tanabi (SÃO PAULO, 1933e).

Mapa 3 - Abrangência da Delegacia de São José do Rio Preto – 1932



Fonte: Elaborado pela autora com base no mapa de Conebel (2021).

Sob o ponto de vista da extensão territorial, como pode ser observado no Mapa 3, a Delegacia tinha uma grande abrangência. Conforme exposto no Relatório de Ensino apresentado à Secretaria de Educação pela Delegacia Regional de Ensino de São José do Rio Preto, era considerada uma das maiores do Estado, pois tinha uma área calculada em “[...] 50 mil alqueires, mais ou menos. É bem maior do que a Suíça; duas vezes, quase, a Belgica e mais da metade de Portugal” (SÃO PAULO, 1933e, p. 31).

Para os cargos de inspetores escolares, foram nomeados os professores Lauro Rocha e José Augusto Fessel. Nesse período, a Estrada de Ferro serviu apenas 51km da Delegacia, sendo atendido o trecho entre Mirassol e Inacio Uchôa, passando por Cedral e São José do Rio Preto. No entanto, a situação educacional de São José do Rio Preto, conforme relatou o professor Silvio de Barros, Delegado Regional de Ensino, foi de um elevado número de crianças analfabetas, salientando ser uma região vasta e populosa com um número irrisório de unidades escolares. (SÃO PAULO, 1933e).

Em decorrência desses problemas, Sud Mennucci, como Diretor Geral do Ensino, percorreu todo o território. Durante a viagem pela região, verificou as necessidades das localidades²⁵ e na sequência autorizou a criação de mais nove grupos escolares e diversas escolas isoladas, somando um total de 81 classes. No entanto, com a saída de Sud Mennucci da Direção do Ensino e a irrupção do Movimento Constitucionalista de 9 de julho de 1932, os novos estabelecimentos autorizados não foram criados. Apesar do seu substituto, o professor João Toledo, tivesse interesse em criar as 81

²⁵ Os locais visitados por Sud Mennucci nos dias 21 e 22 de abril de 1932 foram: Ibirá, Potirendaba, São José do Rio Preto, Mirassol, Tanabi, Monte Aprázível e José Bonifácio.

classes autorizadas, isso não foi possível devido à precária situação financeira do estado (SÃO PAULO, 1933e).

Embora não tenham sido criadas as 81 classes autorizadas por Sud Mennucci, foram instituídas na direção de João Toledo, 6 classes em José Bonifácio, 21 classes em estabelecimentos agrupados, 9 escolas isoladas que estavam vagas e mais 21 escolas isoladas. Posteriormente, na direção Fernando de Azevedo, foram instaladas mais 43 escolas (SÃO PAULO, 1933e).

Mesmo com os novos estabelecimentos criados, foi registrada a necessidade de que fossem providas as escolas isoladas urbanas e rurais que se achavam vagas no município.

Quadro 5 - Escolas isoladas vagas em São José do Rio Preto – 1933

Número de ordem	Nome da escola
1	Mista urbana de Monte Belo
2	Mista urbana de Borboleta
3	Mista rural de Boa Esperança
4	Mista rural de Erasmos Roveri
5	Mista rural da Fazenda Borá
6	Mista rural da Fazenda Emídios
7	Mista rural da Fazenda Lagoa
8	Mista rural da Fazenda São José
9	Masculina urbana de Ipigua
10	Mista urbana de Nova Aliança

Fonte: Elaborado pela autora com base em SÃO PAULO (1933e, p. 114).

O número de escolas vagas foi maior no meio rural. Além dessas, a Delegacia de Ensino contou com outras unidades sem o provimento de professores, tais como: 3 urbanas e 11 rurais – Mirassol; 2 urbanas e 6 rurais – Monte Aprazível; 2 rurais – Tanabí; 6 rurais – José Bonifácio; 4 rurais – Potirendaba e 1 rural em Ibirá. Desse modo, os dados demonstraram maior incidência de ausência de

professores na zona rural, na região abarcada pela Delegacia de Ensino de São José do Rio.

Com base no Relatório de Ensino apresentado à Secretaria de Educação pela Delegacia Regional de Ensino de São José do Rio Preto, referente ao ano de 1933, o professor Silvio de Barros assinalou que a região de Ribeirão Claro, Borboleta, Nova Aliança, Engenheiro Schmidt, Ipiguá e Monte Belo eram distritos de paz de São José do Rio Preto. Em razão disso, descreveu a população geral do município em 80.000 habitantes, e deste total 27.000 eram estrangeiros que vieram para essa cidade. Nesse período, a população escolar de São José do Rio Preto em idade escolar era de 8.700 crianças de 7 a 14 anos.

Ainda de acordo com o delegado de ensino, a instrução pública no município, sob a responsabilidade do estado, contava com 3 grupos escolares com 40 classes, 27 escolas isoladas urbanas e 19 escolas isoladas rurais. A rede de ensino municipal compreendia 6 escolas isoladas urbanas e 3 escolas isoladas rurais. (SÃO PAULO, 1933e).

Nesse período, segundo consta no Relatório do delegado de ensino, existiam, na Delegacia de Ensino de São José do Rio Preto, 99 estabelecimentos escolares agrupados, 102 unidades escolares isoladas, uma Escola Normal Livre²⁶ com inspeção²⁷ e um ginásio

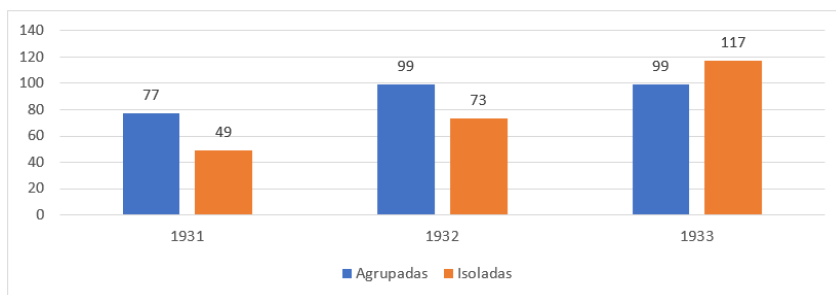
²⁶ A Escola Normal Livre de Rio Preto era dirigida por uma antiga Congregação das Religiosas de Santo André, com sede em Tournei, na Bélgica. A escola obteve inspeção preliminar em 1932 e o curso de formação de professores funcionou a partir de 1934 (SÃO PAULO, 1933e).

²⁷ Com base no artigo 2º do Código de Educação de 1933 de São Paulo, caberia ao Departamento de Educação do Estado, subordinado à Secretaria da Educação e da Saúde Pública, a direção, orientação e fiscalização das escolas de grau primário e secundário, assim como dos Institutos de Educação.

com inspeção federal. Dos estabelecimentos agrupados, 11 estavam vagos, porém, funcionando com regência de professores substitutos. (SÃO PAULO, 1933e).

Entre 1931 e 1933 foram sendo criadas escolas agrupadas e isoladas para atenderem as crianças na idade escolar da região, como expressa o Gráfico 1.

Gráfico 1 - Unidades escolares da região da Delegacia de Ensino S. J. do Rio Preto (1931-1933)



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Relatório do Delegado de Ensino (SÃO PAULO, 1933e, p. 69).

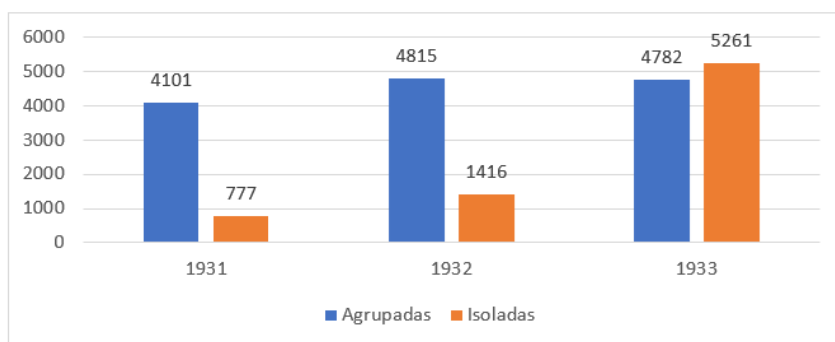
Após a criação, nem todas as escolas funcionaram, destacando por ano base: 1931, 34 unidades isoladas; 1932, 51 unidades isoladas; e 1933, 8 unidades isoladas. Uma das justificativas apresentadas no Relatório consistiu nos “[...] contínuos afastamentos de professores motivados por licenças” (SÃO PAULO, 1933e, p. 82), que contribuíram para o não funcionamento das escolas na região.

A esse respeito, o delegado manifestou o seu ponto de vista, apontando ser contrário ao consentimento de licenças aos docentes. Na sua concepção, não alimentava o “[...] espírito rigorista, mas acho bastante benevolente os dispositivos que regulam o caso” (SÃO PAULO, 1933e, p. 82). Nessa perspectiva, embora o delegado

opinasse em relação aos afastamentos, o fato é que desde o ano de 1897 por meio da Lei nº 495, de 30 de abril, já havia sido regularizada a concessão de licenças aos funcionários públicos no estado (SÃO PAULO, 1897).

Em consequência da criação de novas unidades escolares na região, por conseguinte, ocorreu uma elevação no número geral de matrículas, como apresentado no Gráfico 2.

Gráfico 2 -Matrícula geral dos estabelecimentos da Delegacia de Ensino S. J. do Rio Preto (1931-1933)



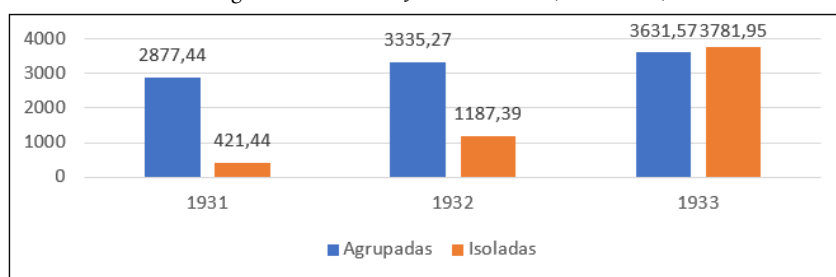
Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Relatório do Delegado de Ensino (SÃO PAULO, 1933e, p. 69).

Nota-se um aumento expressivo das matrículas nas escolas isoladas de 371,5% em 1933 se comparado ao ano anterior, em contrapartida, nas escolas agrupadas o número se manteve praticamente estável. O acréscimo das matrículas foi decorrente do processo de expansão das escolas primárias pelo estado, tendo em vista a emergência de criar novos estabelecimentos escolares nos municípios que possuíam poucas escolas, tal como o município de Potirendaba, com 450 crianças em idade escolar, possuía apenas 4 classes em funcionamento. Mesmo com aumento da oferta do ensino na região,

segundo consta no relatório de ensino, permaneciam “[...] quasi 25 mil creanças, fora da escola, um grave e sério problema, cuja solução não poderia e nem deveria ser retardada” (SÃO PAULO, 1933e, p. 67).

Não obstante, a frequência dos alunos nas escolas agrupadas foi superior à das escolas isoladas, como demostram os coeficientes do Gráfico 3.

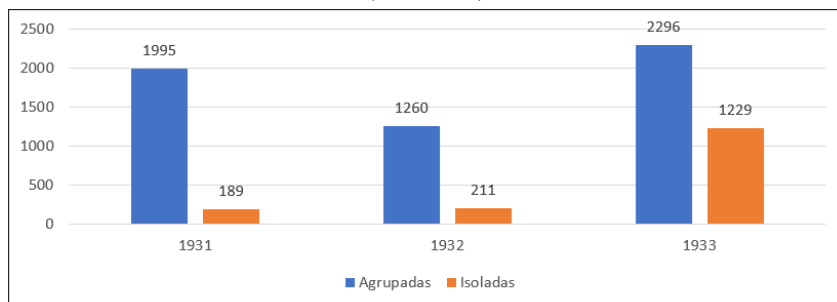
Gráfico 3 Frequência média dos alunos nos estabelecimentos de ensino da região da Delegacia de Ensino S. J. do Rio Preto (1931-1933)



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Relatório do Delegado de Ensino (SÃO PAULO, 1933e, p. 73).

A esse respeito, a hipótese da inversão do aumento da frequência dos alunos das escolas isoladas, em 1933, pode estar associada com as condições de permanência do homem na zona rural ocasionado pela disseminação da educação no campo, de modo que aumentou a oportunidade de oferta do ensino a essa população. A promoção destes alunos não seguiu o mesmo ritmo da frequência.

Gráfico 4 -Promoção dos alunos na região da Delegacia de Ensino S. J. do Rio Preto (1931-1933)



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Relatório do Delegado de Ensino (SÃO PAULO, 1933e, p. 75).

Os dados demonstram que os alunos das escolas isoladas tinham um desempenho inferior aos das escolas agrupadas. Entretanto, o que não se pode desconsiderar é que as escolas isoladas, em sua maioria, foram instaladas em prédios com pouca estrutura para o funcionamento, onde faltavam condições pedagógicas de ensino, além de serem organizadas no formato multisseriado²⁸ com um grupo de crianças com diferentes níveis de aprendizagem.

De acordo com o estudo estatístico da educação *O que dizem os números sobre o ensino primário*, realizado por Mário Augusto Teixeira de Freitas²⁹ e organizado por Lourenço Filho³⁰, publicado em 1937, o ensino primário na região de São José do Rio Preto permaneceu análogo a quase todo o país,

²⁸ Historicamente, as salas multisseriadas são uma forma de organização de ensino na qual o professor trabalha com mais de uma série do ensino primário, com alunos de diferentes idades e níveis de aprendizagem. Essas salas nasceram como opção política de atender a população excluída da escola.

²⁹ Ele foi o primeiro a ocupar o cargo de Secretário Geral do IBGE. Para mais informações, consultar www.ihgb.org.br.

³⁰ Em 1937, Lourenço Filho foi Diretor Geral do Departamento Nacional de Educação. Para mais informações, consultar www.cpdoc.fgv.br.

[...] um rudimentaríssimo aparelho de iniciação literária, sem nenhum espírito que informe o estudo para as necessidades da vida real e para as ocupações normais do ambiente. Nenhuma relação, entre a vida íntima da escola e a iniciação ao trabalho, ou seu aperfeiçoamento. Nenhuma preocupação vocacional ou pré-vocacional. As escolas da roça funcionam como as das cidades, as dos seringais como as das zonas pastoris, as da praia como as do sertão. (LOURENÇO FILHO, 1937, p. 7).

Ainda, para o autor, não é possível apontar uma só causa que explique a ineficiência ou o baixo rendimento do ensino, pois

[...] um complexo de condições aí intervém, a começar pelo efetivo muito numeroso das classes e a carência de material de ensino, até as condições gerais de vida do professorado, sua precária formação técnica em função de baixos vencimentos, e a ausência de mais perfeita orientação por parte dos órgãos administrativos. (LOURENÇO FILHO, 1937, p. 7).

Desse modo, o estudo desse autor vem ao encontro da proposta desta pesquisa, no sentido de mostrar que na região de São José do Rio Preto não foi diferente de outras localidades no estado, uma vez que os dados apresentados demonstraram que o número de aprovação nas escolas isoladas (Gráfico 4), no período de 1933, foi inferior a 40%.

Em 1934, os números apresentados no Relatório de Ensino, pelo Delegado Regional de Ensino José Blozes, assinalaram o quantitativo geral das matrículas realizadas no mês de novembro nos grupos escolares e nas escolas isoladas da região. Com base nos dados analisados, foram matriculadas 3.689 crianças nos grupos escolares e 3.929 nas escolas isoladas, totalizando 7.618 crianças. Desse total,

havia uma frequência de 7.121 alunos, com uma aprovação de 4.246, sendo: 2.385 (63,61%) nos grupos escolares e 1.861 (48,51%) nas escolas isoladas (SÃO PAULO, 1935b).

O Relatório apresentado à Secretaria de Educação pela Delegacia Regional de Ensino de Rio Preto, referente ao ano de 1940, registrou a existência de 24 distritos de paz na região, cada um com quatro ou cinco escolas urbanas em funcionamento. A população, nessa época, correspondia a 75.046 habitantes (SÃO PAULO, 1940).

A abrangência da região levou Calixto de Souza Aranha, delegado de ensino, a registrar alguns indícios sobre a situação escolar em 1940.

[...] o número de unidades escolares não está de acôrdo com a extensão da Região escolar, que é uma das maiores da região do Estado. É uma zona que está em pleno desenvolvimento, onde cada grupo de sitiantes recebe de braços abertos a professora, prodigalizando-lhe todo o conforto compatível com o meio. O povo em geral desta zona pede, com insistência, escola para a educação seus filhos, construindo, às suas expensas, prédios apropriados para sua localização. (SÃO PAULO, 1940, p. 3).

À vista do exposto, fica evidenciado que a receptividade da professora denota a importância da escola, bem como o papel do fazendeiro no provimento das condições para a instalação da instituição no meio rural.

A rede de ensino no município, em 1940, estava composta de: 9 grupos escolares, 73 unidades de grupos, 38 escolas isoladas estaduais, 15 escolas isoladas municipais e 9 escolas isoladas particulares, totalizando 135 estabelecimentos. Também funcionavam na região duas Escolas Normais Livres, uma particular e a outra

municipal. A particular era anexa ao Colégio Santo André de Rio Preto e a outra, municipal, na região de Mirassol (SÃO PAULO, 1940).

Contudo, em 1943, o número de escolas no município de São José do Rio Preto sofreu alteração se comparado ao ano de 1940. Permaneceram os 9 grupos escolares e as 15 escolas isoladas municipais. Por outro lado, aumentou para 88 a quantidade de grupos e para 11 as escolas isoladas particulares, logo, diminuiu para 37 o número de escolas isoladas estaduais (SÃO PAULO, 1943).

Nesse período havia, na Delegacia Regional de Ensino de São José do Rio Preto, um total de 653 classes escolares, assim distribuídas: 323 unidades de grupos escolares, 239 escolas isoladas estaduais, 71 escolas isoladas municipais e 20 escolas isoladas particulares (SÃO PAULO, 1943).

Uma das importantes observações apresentadas por Calixto de Souza Aranha, em seu Relatório de 1940, foi o rendimento escolar dos alunos. A necessidade da elevação para 75% de alfabetização e a promoção dos alunos da região, que na época correspondia a 64,10%, levou a Delegacia Regional de Ensino a dar orientações aos professores sobre o ensino das matérias fundamentais para o exame final, colocando-os a par da situação de adiantamento dos seus alunos (SÃO PAULO, 1940).

Uma das alternativas para solucionar o problema de aprovação foi permitir a seleção dos alunos desde que houvesse, pelo menos, três classes do mesmo grau, organizando-as em classes heterogêneas. Para o delegado de ensino deveriam matricular apenas

alunos “[...] maduros, após aplicação de testes A.B.C³¹, que têm dado resultado satisfatório nesta região, organizando-se com os alunos imaturos, classes especiais que seriam classificadas em fracas, médias e fortes” (SÃO PAULO, 1940, p. 9).

Nesse sentido, as classes seriam organizadas de modo classificatório, o que resultaria para o delegado de ensino, um melhor rendimento escolar, assim como a melhoria da assiduidade do professor, que tem sido, em razão das “[...] suas continuadas licenças, um entrave ao rendimento, interessando-o na produção máxima: é o pagamento dos professores feito em duas quotas: pelo tempo de exercício como já se acha regulado, e pela produção” (SÃO PAULO, 1940, p. 9).

Desse modo, a alternativa foi apresentada ao Prefeito Municipal de São José do Rio Preto, Cenobelino de Barros Serra, como experiência para ser aplicada nas escolas municipais, sendo submetida à aprovação do Interventor do Estado, Ademar Pereira de Barros que, por sua vez, aprovou e remeteu ao Departamento Administrativo do Estado (SÃO PAULO, 1940).

Conforme consta no Relatório, após a aprovação do Prefeito sobre a sugestão apresentada pelo delegado “[...] os professores do estado receberiam, conjuntamente com os vencimentos de Dezembro, uma gratificação relativa ao seu trabalho” (SÃO PAULO, 1940, p. 9). Desse modo, as escolas seriam classificadas em quatro categorias,

³¹ A partir do estudo de Mortatti (2000, p. 151), os testes ABC se apresentaram como “[...] uma fórmula simples e de fácil aplicação, com fins de diagnóstico ou de prognóstico, e como critério seletivo seguro para definição do perfil das classes e sua organização homogênea, assim como dos perfis individuais dos alunos, permitindo atendimento e encaminhamento adequados”. Segundo a autora, a partir de 1928, os testes ABC passaram a ser aplicados no estado de São Paulo.

para efeito de recebimento dessa gratificação: escola rurais, unidades de grupo e escolas urbanas com classes anexas, unidades de grupo e escolas urbanas homogêneas e classes de grupo selecionadas.

Apesar de não localizar informação do valor dos salários pagos a esses docentes, encontrou-se o indício da importância sugerida pelo delegado para o aumento dos vencimentos dos professores conforme a promoção por aluno, o que pode ser verificado no Quadro 6.

Quadro 6 - Gratificação por aluno promovido conforme classificação das unidades escolares

Ordem	Gratificação por aluno promovido	Classificação das unidades escolares
1º	15\$000	Classes de Grupo Escolar selecionada Forte
2º	20\$000	Classe de Grupo Escolar selecionada Média Classe de Grupo Escolar de um só grau não selecionada Classe de Escola Isolada Urbana de um só grau
3º	25\$000	Classe de Grupo Escolar selecionada Fraca Classe de Grupo Escolar de mais de um grau Classe de Escola Isolada Urbana de mais de um grau
4º	30\$000	Classe de Escola Isolada Rural

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Relatório do Delegado de Ensino (SÃO PAULO, 1940, p. 9).

Os números demonstram que a maior gratificação foi oferecida aos professores que lecionavam em escolas rurais. Com esse incentivo o delegado de ensino entendia que resolveria a questão da reprovação, assim como a permanência do docente no meio rural, uma vez que ao ser lançado o Concurso de Remoção e Promoção no Estado, os professores, ao se inscreverem, destacaram como justificativa a distância dos seus lares (SÃO PAULO, 1940).

Em face dos problemas que dificultavam o desenvolvimento da educação no meio rural, o delegado registrou no relatório o que poderia ser feito para mudar a situação. A princípio, o professor deveria receber:

- a) Vencimentos que coloquem o professor em situação de absoluta independência.
- b) Conveniência de se colocar num mesmo núcleo, dois professores. Assim localizados, pela assistência mútua, farão um trabalho mais produtivo, desaparecendo o receio, muito natural, de viverem isolados em completamente diverso do nosso.
- c) Intensificar as visitas das autoridades às escolas;
- d) Permitir a matrícula de crianças de seis anos, que embora não sejam alfabetizadas, aprendam a nossa língua e se ambientam com as nossas coisas.
- e) Criação de curso noturno para alunos de mais de 14 anos, que assim fixaria melhor aprendizado adquirido e, receberiam aulas especializadas de civismo. O mesmo professor, mediante gratificação, se encarregaria de tais cursos.
- f) Instalação condigna da escola. Esta, uma questão de suma importância. A escola bem instalada imporia a consideração precisa, pela impressão causada. (SÃO PAULO, 1940, p. 11).

Certamente, o que estava em questão era a organização da escola primária de modo a torná-la mais eficiente para o desenvolvimento do ensino na zona rural. Mas para que isso fosse possível era preciso tornar o campo atrativo para o professor, seja por meio do pagamento de melhores salários, pela melhoria das condições de trabalho ou de ressaltar a sua ineficiência.

No que diz respeito ao número de escolas em São José do Rio Preto, o Censo de 1950 registrou a existência de 69 unidades de ensino

primário, das quais 10 eram grupos escolares. Nesse período, o município tinha um total de 65.852 habitantes, dos quais 26.246 viviam na zona rural (39%). Os dados ainda demonstraram que 63% da população de 5 anos ou mais já sabiam ler e escrever (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 1958).

A situação educacional de São José do Rio, na década de 1960, contou com um ensino primário ministrado em “15 grupos escolares, 6 cursos primários particulares, 2 escolas municipais, 9 escolas de emergência e 45 escolas isoladas, com uma população escolar de 15.472 alunos” (MESQUITA FILHO, 1967, p. 22). O ensino secundário com 5 estaduais e 7 particulares, com uma média de 10.000 estudantes e o Superior com 7 estabelecimentos de ensino: Filosofia, Ciências e Letras; Odontologia; Engenharia; Medicina; Direito; Agronomia e Ciências Econômicas.

Na década de 1970, no município de São José do Rio Preto, havia um total de 79 estabelecimentos de ensino primário, com 283 salas de aula. A matrícula nesse período foi de 15.277, com aprovação de 13.562. Não há informação de localização e classificação desses estabelecimentos de ensino (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 1971). Entretanto, em 1978, localizou-se dados que evidenciam que nesta região³² havia 1.460 escolas isoladas estaduais e 22 escolas isoladas municipais (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 1979).

³² Nesse período, pertenciam à região administrativa de São José do Rio Preto 36 municípios, sendo eles: Adolfo, Altair, Bady Bassit, Bálamo, Cedral, Guapiaçu, Guaraci, Ibirá, Icém, Jaci, José Bonifácio, Macaubal, Mendonça, Mirassol, Mirassolândia, Monções, Monte Aprazível, Neves Paulista, Nhandeara, Nipoá, Nova Aliança, Nova Granada, Nova Lusitânia, Olímpia, Onda Verde, Orindiúva, Palestina, Paulo de Faria, Planalto, Poloni, Potirendaba, São José do Rio Preto, Sebastianópolis do Sul (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 1979).

Desse modo, pode-se compreender com base nos indicadores dos Censos, a legitimação das estatísticas educacionais como fontes de informações numéricas para a pesquisa, entretanto, os números apresentados devem ser vistos como indicações, e não como espelho fiel de uma realidade.

Portanto, apesar da dispersão dos dados e dos elementos informativos, bem como dos percalços e entraves em conseguir ter acesso aos documentos relacionados ao ensino de São José do Rio Preto, foi possível (re)construir uma história sobre o ensino primário desse município.

2.3 Vestígios das escolas primárias rurais em São José do Rio Preto

A escola primária, situada nas áreas rurais foi uma realidade de escolarização de milhares de crianças em todo o território brasileiro. No estado de São Paulo, como adverte Souza (2016), a emergência do termo ‘escola isolada’ consolidou-se no campo educacional somente após a Lei nº 930, de 13 de agosto de 1904.

Os estabelecimentos, no modelo de escola isolada³³, vivenciaram inúmeras dificuldades. Chegar a uma escola isolada, sobretudo na zona rural, era uma tarefa difícil tanto para alunos, quanto para professores. Na maioria das vezes, eram longínquas dos núcleos urbanos, com condições precárias de funcionamento, carentes de estradas que facilitassem o acesso, bem como a comunicação. Além do isolamento, eram um modelo de instituição

³³ As escolas isoladas, no estado de São Paulo, eram classificadas em urbanas, distritais e rurais.

escolar que reunia, em uma única sala de aula, estudantes de diferentes níveis de conhecimento.

Nesse sentido, Almeida Júnior (1951, p. 192-193) advertia que as escolas rurais eram:

[...] Mal instaladas, sem atrativos para os alunos nem condições de eficiência para o professor, com a fiscalização dificultada pela sua própria dispersão, a escola isolada é aparelho que apenas se tolera onde não haja possibilidade de se instalar grupo escolar. Só a compreendemos na zona rural, de população rarefeita. (ALMEIDA JÚNIOR, 1951, p. 192-193).

De tal modo, descrito na citação, a má instalação das escolas rurais no estado de São Paulo acompanhou o processo de expansão e massificação da educação pública primária que vinha sendo debatido desde a Primeira República nas políticas educacionais para difusão do ensino primário paulista. Todavia, as escolas isoladas foram importantes estabelecimentos de difusão da escolarização no estado, bem como para a escolarização da população residente nas zonas rurais paulistas.

As políticas educacionais específicas para o meio rural passaram a ser discutidas

[...] com mais intensidade nos anos 20 e tornou-se objeto de interesse do Estado na década de 30. Nesse momento, mais de 70% da população brasileira residia na zona rural. Apesar dessa concentração populacional no campo, as políticas educacionais levadas a termo na Primeira República priorizaram as zonas urbanas em detrimento das zonas rurais. Sem dúvida, foi a partir das rápidas transformações desencadeadas pela revolução de 1930 que a educação brasileira alcançou níveis de atenção nunca

antes atingidos, quer pelo movimento dos educadores, quer pelas iniciativas governamentais através do Ministério de Educação e Saúde, ou pelos resultados concretos com a ampliação do número de escolas primárias por todo o país. Nesse período, a educação rural ganhou centralidade de fato. (ÁVILA, 2013, p. 173).

Os governos do estado de São Paulo priorizaram a expansão da escola primária nas zonas urbanas em detrimento da escola primária da zona rural. Nesse sentido,

A difusão do ensino primário nas zonas rurais enfrentou diversos problemas de natureza pedagógica e administrativa, como a falta de provimento de professores para as escolas criadas, a precariedade dos locais de funcionamento das escolas, as condições de organização das escolas isoladas, a baixa frequência dos alunos e o abandono escolar ao trabalho nas lavouras. (SOUZA; ÁVILA, 2014, p. 15).

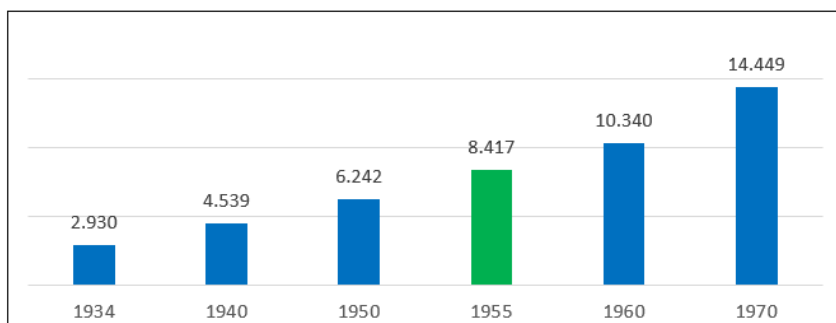
As escolas instaladas na zona rural estiveram “[...] subsumidas pela denúncia das falhas e das condições insalubres de funcionamento” (ORIANI, 2017, p. 470). Muitos desses estabelecimentos funcionaram “em galinheiros, em prédios insalubres e inadequados para o ensino, com matéria-prima inadequada ao clima da região, sem ventilação, sem água potável e banheiro” (ORIANI, 2017, p. 470).

Entre 1930 e 1960 intensificaram, no estado de São Paulo, políticas voltadas para a escolarização da população do meio rural, pois a atenção dada às escolas rurais se deu por consistirem em uma estratégia para a modernização da sociedade brasileira, cujas propostas educacionais almejavam sanar a inaptidão do homem do

campo, sem preparo profissional, de modo a integrá-lo numa sociedade em pleno desenvolvimento industrial e urbanização.

É nesse contexto que na década de 1950 as escolas de emergência foram criadas no estado de São Paulo, com a finalidade de suprir a falta de professores nas escolas públicas primárias do estado. Porém, suas acomodações foram acompanhadas de precariedade de instalação para o funcionamento.

Gráfico 5 - Número de escolas rurais no estado de São Paulo (1934-1970)



Fonte: Leite (2018, p. 40).

Essa sistemática de apresentação dos dados é importante para perceber o quanto foi expressiva a expansão do ensino primário no estado de São Paulo. O crescimento expressivo pode ser observado na década de 1950, com a implementação de 8.417 escolas de emergência (Decreto nº 24.400, de 11 de março de 1955), que somadas ao total das criadas no início do período, totalizavam 14.650 estabelecimentos escolares. O número de escolas de emergência instituídas em 1960, segundo Leite (2018), foi exclusivamente para a zona rural.

Com base nesses levantamentos e no que foi identificado nos Relatórios de Ensino e exposto no tópico anterior, impõe-se a

seguinte questão: Afinal, quantas escolas rurais estaduais foram instaladas no município de São José do Rio Preto entre 1940 e 1970? Onde funcionaram?

Os indicadores apresentados no tópico anterior, permitiram fazer apontamentos da existência de escolas isoladas em diferentes décadas no município, todavia, os dados, em sua maioria, não exemplificam a zona (urbana ou rural) em que funcionaram. Por outro lado, os números não equivalem ao total de estabelecimentos de ensino no período delimitado para esta pesquisa. Assim sendo, buscou-se fazer um levantamento da quantidade de escolas isoladas instaladas na zona rural em São José do Rio Preto baseado em outros documentos, que foram localizados na Diretoria de Ensino e no Arquivo Público Legislativo.

A análise dos cinco Livros de Atas de Quadro de Exames, disponibilizados para consulta pela Diretoria de Ensino de São José do Rio Preto, possibilitou constatar vestígios de funcionamento de 56 escolas primárias rurais estaduais entre 1964 e 1975, em São José do Rio Preto, como pode ser observado no Quadro 7.

Quadro 7 - Escolas rurais no município de São José do Rio Preto (1964-1975)

Nº	Nome da escola	Estágio	Tipo
1	Escola Mista do Bairro Piedade	2º	Isolada
2	Escola Mista de Emergência da Fazenda da Mata	1º	Emergência
3	Escola Mista da Vila Azul	2º	Isolada
4	Escola Mista do Jardim Soraia	1º	-
5	Escola Mista da Vila São José ³⁴	1º	Isolada
6	Escola Mista do Bairro Maior	1º	Isolada
7	Escola Mista da Fazenda Matinha	2º	-
8	Escola de Emergência de Talhados ³⁵	1º	Emergência

³⁴ Em algumas anotações esta escola foi registrada como rural, em outras como suburbana e urbana.

³⁵ Esta escola, em dois registros, foi declarada com a natureza Típica Rural.

9	Escola Mista da Fazenda Lagoa	1º	Emergência
10	Escola masculina de Emergência da Fazenda Urtiga	1º	Emergência
11	Escola Mista do Consórcio de Menores da Alta Araraquarense	2º	Emergência
12	Escola Mista de Emergência da Est. Gonzaga de Campos	1º	Emergência
13	Escola Mista da Fazenda São José	2º	Isolada
14	Escola Mista da Fazenda Poiati	-	-
15	Escola do Bairro Barra Grande	-	-
16	Escola Mista de Emergência do Bairro Eldorado	1º	Emergência
17	Escola Mista de Emergência da Fazenda Auri Verde	1º	Emergência
18	Escola Mista da Fazenda Agrícola	1º	Isolada
19	Escola Mista do Bairro Felicidade	1º	-
20	Escola Mista do Bairro dos Macacos	1º	Emergência
21	Escola Mista do Bairro Santo Antônio	1º	Isolada
22	Escola Mista da Fazenda Velha	2º	-
23	Escola Mista Externato Santo Antônio	-	-
24	Escola Mista do Bairro Jardim Congonhas	-	-
25	Escola Mista de Emergência do P. Frederico Ozanan	-	Emergência
26	Escola Mista de Emergência da Fazenda Santa Maria	-	Emergência
27	Escola Mista de Emergência da Vila Diniz	-	Emergência
28	Escola Mista de Emergência de Ipiguá	-	Emergência
29	Escola Mista da Fazenda Borá	-	-
30	Escola Mista da Fazenda Borazinho	-	-
31	Escola Mista da Fazenda Santa Regina	-	-
32	Escola Mista da Vila Romilda	-	-
33	Escola Mista do Jardim Santa Catarina	-	-
34	Escola Mista da Fazenda Daud	-	-
35	Escola Mista da Fazenda Barbiéri	-	-
36	Escola Masculina de Emergência do Córrego dos Machados	-	Emergência
37	Escola Mista da Olario Yano	-	-
38	Escola Mista de Emergência da Fazenda Vignolli	-	Emergência
39	Escola Mista de Emergência da Fazenda Areia Branca	-	Emergência
40	Escola Mista da Fazenda Rio Preto	-	-
41	Escola Mista de Emergência da Fazenda Verona Ipiguá	-	Emergência
42	Escola Mista de Emergência Nossa Senhora da Aparecida	-	Emergência
43	Escola Mista da Estância Jockey Club	-	-
44	Escola do Bairro São Jorge	1º	Isolada
45	Escola Mista de Emergência da Fazenda Bacuri	2º	Emergência
46	Escola Mista da Fazenda Santa Clara	2º	-

47	Escola de Emergência da Fazenda Santa Terezinha	1º	Emergência
48	Escola Masculina de Emergência da Fazenda Bom Sucesso	1º	Emergência
49	Escola Mista da Fazenda Scaff	1º	Isolada
50	Escola Mista da Vila Sinibaldi	1º	Isolada
51	Escola Mista da Fazenda Barreiro	1º	Isolada
52	Escola Mista da Vila dos Comerciantes	1º	-
53	Escola Mista do Instituto Penal Agrícola	1º	Isolada
54	Escola Masculina de Emergência do São Judas Tadeu	2º	Emergência
55	Escola Mista do Círculo Operário Rural	1º	Isolada
56	Escola Mista da Fazenda São Pedro	1º	Isolada

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados em Diretoria de Ensino de São José do Rio Preto, [1975a, 1975b, 1975c, 1975d, 1975e].

Os dados demonstraram que as escolas rurais, em sua maioria, eram classificadas de 1º estágio, isto é, aquelas localizadas em áreas de difícil acesso à sede do município e que, por isso, exigiam a residência do professor no local. Ao passo que as de 2º estágio, embora também fossem de difícil acesso, não exigiam a residência do docente. É importante destacar que essa classificação em estágios já era uma regulamentação advinda do Código de Educação de 1933.

Com relação à classificação, isolada ou de emergência, as escolas rurais em São José do Rio Preto faziam parte oficialmente dos tipos de instituições de ensino existentes no estado de São Paulo. Nos Livros Atas, ainda foi possível identificar professores que ministravam aulas nesses estabelecimentos, como apresentado na Imagem 1.

Imagem 1 - Livro Ata nº 4 – 1965

Exercício de 1965

DELEGACIA DO ENSINO ELEMENTAR
DE
São José do Rio Preto

QUADRO DE EXAMES

Município: São José do Rio Preto

Estabelecimento: Inspeção Auxiliar de Ensino Natureza: isolada

Nome de classe ou Escola: Escola Mista da Fazenda Scott Edifício: 1º

Nome do titular efetivo: Nilce Aparecida Lodi Zona: rural

Nome do substituto: Maria Lucia Carvalho

Provas de	Provas de	Provas de	Provas de
Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro

Fonte: Diretoria de Ensino São José do Rio Preto (1965).

A seleção dessa imagem, como exemplo, se deu pela identificação da docente dessa escola ser a Nilce Aparecida Lodi, uma das professoras que concedeu entrevista para esta pesquisa. Lodi era a titular efetiva dessa escola e Maria Lucia Carvalho era a substituta. Embora os registros nos livros datem o funcionamento entre 1964 e 1968, os relatos de Lodi afirmam o início no magistério nessa escola em 1954.

Não obstante, em face dos dados limitados obtidos pela Diretoria de Ensino, tentou-se novamente outros contatos via e-mail com esse estabelecimento, na possibilidade de se obter com precisão a informação do total de escolas primárias rurais no município. Foi então enviada pela Dirigente Regional de Ensino de São José do Rio Preto, Adriana Aparecida Campanhola do Prado, uma planilha com dados de algumas unidades escolares rurais, com datas de criação, vinculação e extinção, como pode ser verificado no Quadro 8, posterior ao período desta pesquisa.

Quadro 8 - Escolas rurais no município de São José do Rio Preto (1980-1989)

Nº	Cód. CIE	Nome da Escola	Ato de Criação	Ato de Vinculação	Ato de Extinção
1	388452	Bairro Piedade	-	08/08/1989	29/01/1993
2	388488	Fazenda Areia Branca 010	-	Não consta em nossos registros	
3	388497	Fazenda Bacuri	-	19/06/1982	30/03/1984
4	388506	Fazenda Verona	20/08/1980	07/08/1989	31/01/1990
5	388518	Fazenda São Pedro	-	13/05/1986	12/12/1986
6	388531	Fazenda Urtiga	-	-	14/08/1982
7	388543	Córrego do Machado	20/08/1980	07/08/1989	31/01/1990
8	388555	Fazenda Rio Preto	-	01/01/1983	02/01/1986
9	388567	Fazenda Lagoa	19/08/1981	30/05/1987	02/07/1987
10	388609	Fazenda Matinha	20/08/1980	30/05/1987	28/03/1989
11	388610	Vila Azul	20/08/1980	31/01/1989	30/01/1991
12	388622	Olaria Yano	20/08/1980	30/05/1987	28/03/1989
13	388658	Fazenda Felicidade	20/08/1980	30/05/1987	24/11/1987
14	388661	Fazenda Italiano	19/08/1981	31/01/1989	30/01/1991
15	388683	Fazenda Primavera	19/08/1981	07/08/1989	31/01/1990
16	388695	Fazenda São José	19/08/1981	30/05/1987	02/07/1987
17	504269	Fazenda São Pedro	20/08/1980	30/05/1987	14/04/1988
18	504282	Fazenda Matinha	20/08/1980	30/05/1987	28/03/1989
19	504294	Vila Azul	20/08/1980	30/05/1987	28/03/1989
20	521991	Fazenda Auriverde	07/04/1982	30/05/1987	28/03/1989
21	542246	Fazenda Italiano	12/04/1986	30/05/1987	28/03/1989
22	542261	Fazenda Rio Preto	12/04/1986	31/01/1989	30/01/1991
23	545077	Parque Estoril	12/06/1986	-	16/08/1986
24	547232	Fazenda Primavera	03/04/1987	03/04/1987	28/03/1989
25	547244	Fazenda São Pedro	03/04/1987	07/08/1989	31/01/1990
26	547256	Fazenda Verona	03/04/1987	03/04/1987	28/03/1989
27	553232	Fazenda São Pedro	08/07/1988	01/10/1988	28/03/1989

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados disponibilizados pela Diretoria de Ensino de São José do Rio Preto, [1989?].

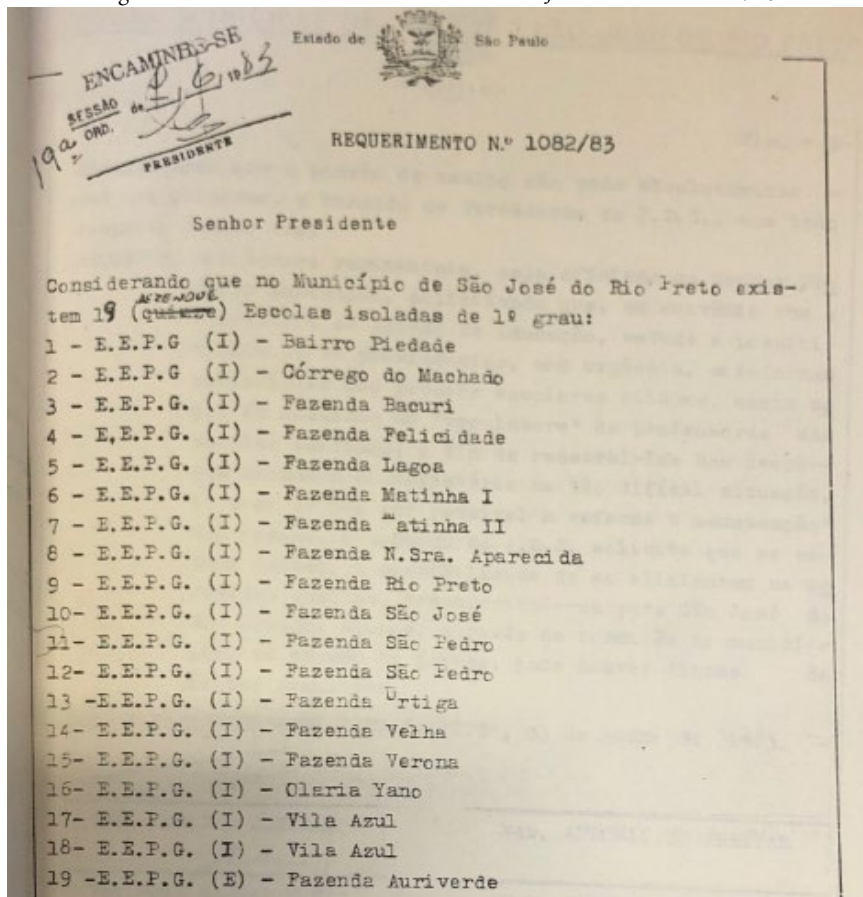
Chama a atenção que a maioria dessas escolas já foi exposta no Quadro 8, com data de funcionamento diferente. Somente as escolas da Fazenda Italiano, Fazenda Primavera, Fazenda São Pedro e Parque Estoril não aparecem, em virtude de não constar registros nos Livros de Exames Finais consultados. Parece contraditório, e é sem dúvida difícil

de compreender. Entretanto, o que se percebe é a lacuna de dados com precisão, que comprometem o número de estabelecimentos rurais que funcionaram em São José do Rio Preto.

Outra divergência observada é que o registro das escolas da Fazenda São Pedro, Fazenda da Matinha, Vila Azul e Fazenda Verona aparece duplicado, logo, identificou-se que os códigos de inscrição não são os mesmos, assim como algumas datas de criação, vinculação e extinção. Neste caso, acredita-se, de certo modo, que havia uma ausência de padronização nos registros das informações sobre as escolas rurais, além da falta de organização no âmbito das atribuições burocráticas nos estabelecimentos.

A análise empreendida no Requerimento nº 1.082/83, encontrado no Arquivo Público Legislativo da Câmara Municipal de São José do Rio Preto, apontou vestígios de funcionamento de 19 escolas isoladas rurais, em 1983, como mostra a Imagem 2.

Imagem 2 - Escolas Isoladas de 1º Grau³⁶ em São José do Rio Preto – 1983



Fonte: Arquivo Público Legislativo (1983).

Em termos quantitativos de escolas rurais, o dado ainda é de difícil precisão. Os dados mostraram que este documento foi elaborado com a finalidade de que as autoridades responsáveis pela educação apontassem propostas para solucionar o atendimento aos

³⁶ A Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971) alterou a estrutura do ensino no país, de modo que, o curso primário e o ginásio se tornaram um só curso de 1º grau. Desse modo, as escolas do antigo ensino primário passaram a receber a nomenclatura de escolas de ensino de 1º grau.

alunos dessas unidades escolares, visto que, tais estabelecimentos se encontravam em péssimas condições de funcionamento.

Desse modo, essa relação de escolas apresentadas no Requerimento supracitado, ainda, não revela o total de unidades escolares rurais, mas a quantidade de estabelecimentos que necessitam com urgência de atenção para que pudessem atender seus alunos. O fato é que as escolas estavam funcionando de modo precário, ameaçando a permanência dos estudantes, como foi averiguado no documento.

Nessa perspectiva, em 1984, a Delegada de Ensino substituta da Delegacia de Ensino de São José do Rio Preto, Maria Rosa Rodrigues Cisconi, nomeou uma Comissão constituída pelos supervisores de ensino José Lacativa, Odair Aluizio Tortorello e Oswaldo Marchi, para analisar as condições em que se ministrava o ensino na zona rural do município e propor um “plano global” no atendimento dos alunos da zona rural (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 1984).

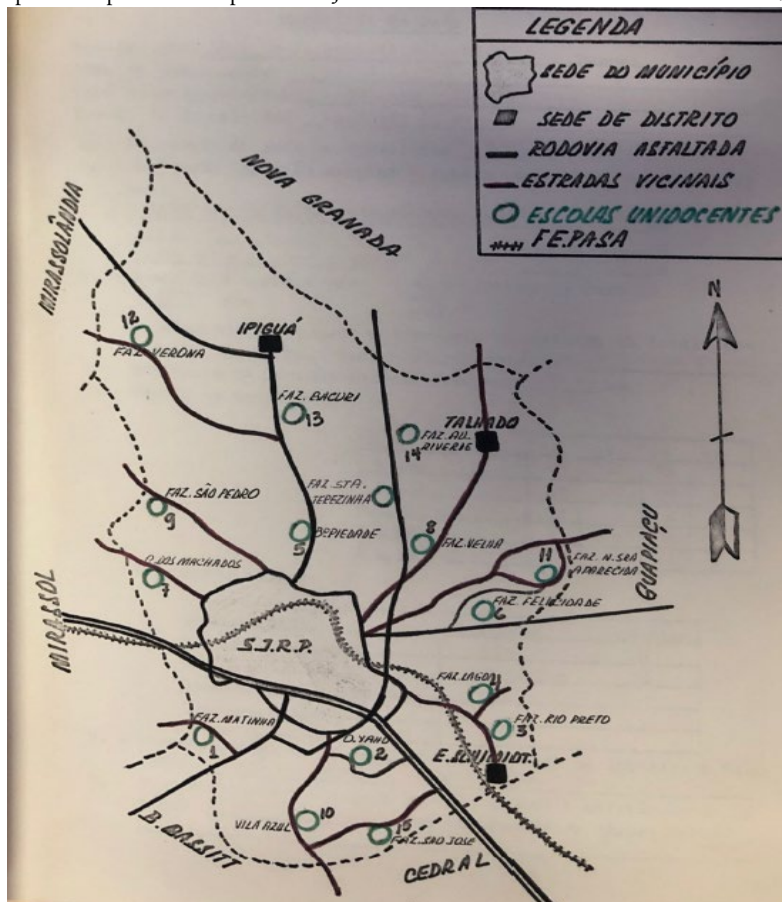
Ao final do estudo empreendido pela Comissão de supervisores de ensino designada pela Delegacia de Ensino, apurou-se que, de fato, “[...] as escolas rurais não estão merecendo a consideração a que têm direito, caracterizando-se, lastimavelmente, neste município, uma situação de odiosa discriminação” (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 1984).

Tendo em vista a situação “*in loco*” das escolas rurais, elaboraram duas propostas alternativas de solução. A primeira delas foi a “supressão das escolas e transportes dos alunos” e a segunda foi a “manutenção das escolas” (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 1984).

A alternativa pela “supressão das escolas” estava pautada no número de estudantes atendidos por cada instituição, pois alegou-se que os bancos escolares estavam cada vez mais ociosos (a média de 12 alunos), o que agravava a situação da manutenção dos prédios e o gasto com profissionais. Com relação ao “transporte dos alunos”, a justificativa se sustentava nas distâncias entre as escolas rurais em relação às localizadas na zona urbana da sede, ou dos distritos não ultrapassam 10 km.

Caso fosse aprovada tal sugestão, os supervisores da Comissão alegaram que o acesso às escolas aconteceria por rodovia asfaltada e por estrada de boa conservação, tal como pode ser observado no Mapa 4.

Mapa 4 - Mapa do município de São José do Rio Preto com escolas unidocentes³⁷ – 1984



Fonte: Fonte: Arquivo Público Legislativo (1984).

Previam-se, ainda, nesse sentido, supostamente “vantagens pedagógicas” aos alunos, tais como:

³⁷ O termo unidocente também foi utilizado para nomear as escolas isoladas e as escolas de emergência no estado de São Paulo.

- os alunos estariam em classe apenas de sua própria série;
- a sociabilização seria estimulada, pelo convívio com colegas oriundos de diferente meio social;
- a perspectiva de mudança da terminalidade real (hoje na 3ª série) certamente seria estendida para todo o 1º grau, aplicando-se, de fato, os dispositivos constitucionais a respeito;
- o atendimento na área de saúde (dentista e merenda) seria garantido;
- e o processo ensino-aprendizagem seria mais eficiente. (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 1984, p. 3).

Percebe-se, perante os indicadores, que os alunos não tinham alimentação garantida. De modo geral, os benefícios apontados contribuíram para confirmar a ausência no atendimento dos alunos das escolas rurais.

A outra opção apresentada foi a “manutenção das escolas”. Entretanto, para que ocorresse realmente tal manutenção, era preciso que a administração municipal assumisse a responsabilidade de destinar recursos para a reforma ou construção de prédios.

O fato é que, após a análise do documento, verificou-se que foi considerada inviável a alternativa de manutenção das escolas, de modo que se optou pela supressão dos estabelecimentos e pelo transporte dos alunos, por considerarem o êxito dessa opção em outros municípios. Assim, no mesmo ano, as escolas da Fazenda Urtiga e da Fazenda Bacuri foram desativadas em decorrência da Prefeitura Municipal ter assumido o transporte³⁸ dos alunos dessas

³⁸ De acordo com a matéria “PDS cobrará providências quanto às isoladas” publicada pelo jornal *Diário da Região*, no dia 25 de fevereiro de 1984, a escola da Fazenda Urtiga funcionava em dois períodos, com 6 alunos de manhã e 10 alunos à tarde. A merenda era feita na própria sala de aula, onde haviam instalado um fogão a gás (SEM..., 1984b).

escolas. Com isso, os estudantes foram remanejados para escolas da cidade.

Interessa aqui enfatizar que o fechamento dessas unidades escolares, segundo a publicação da matéria “Sem segurança, educação fecha as isoladas” no jornal *Diário da Região*, no dia 22 de fevereiro de 1984, ocorreu mediante denúncia de vereadores, que ao visitarem todas as escolas rurais, advertiram sobre as más condições de funcionamento.

No caso da escola da Fazenda Urtiga, informaram ser o estabelecimento que apresentava pior estado de conservação, o prédio tinha “[...] paredes desabando e as telhas ameaçavam cair sobre a cabeça dos alunos” (SEM..., 1984a, p. 3). Ainda, na mesma matéria, destacou-se a situação de precariedade na maioria das escolas isoladas rurais, como: não havia água para os alunos; as paredes estavam rachadas; os vitrôs quebrados e não havia banheiros. Tal condição se repetia em outra unidade escolar, “[...] Distante 12 quilômetros de Rio Preto, na estrada para Mirassolândia, a escola não tinha janelas e o matagal atraía cobras de todos os tamanhos” (SEM..., 1984a, p. 3).

É notório o descaso e a invisibilidade com as escolas isoladas rurais no município de São José do Rio Preto, porém, essa situação de calamidade não se distinguiu da realidade de outras cidades paulistas, tal como demonstraram as pesquisas realizadas em Rio Claro, Santos, Presidente Bernardes e Presidente Venceslau (LEITE, 2018; SILVA, 2004; MARIANO, 2016).

Esse quadro de precariedade, de abandono e omissão indicam ser características comuns às escolas rurais brasileiras, como também foi identificado nos estudos realizados em Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Sergipe, Piauí, Mato Grosso, Bahia

(ALMEIDA, 2001; ASSIS, 2018; ÀVILA, 2013; FERREIRA, 2010; LOPES; FURTADO; AMORIM, 2020; SIQUEIRA, 2019).

De modo geral, as representações impressas nas imagens a seguir, fornecem indícios de que as escolas isoladas rurais, em São José do Rio Preto, foram criadas em casas adaptadas, assinaladas pela carência e pelo abandono.

Imagem 3 - Prédio de escola isolada em São José do Rio Preto – 1984



Fonte: SEM... (1984a, p. 3).

Imagem 4 - Prédio de escola isolada em São José do Rio Preto –1984



Fonte: PDS COBRARÁ... (1984b, p. 5).

Imagem 5 - Prédio de escola isolada em São José do Rio Preto – 1984



Fonte: PDS COBRARÁ... (1984b, p. 5).

Imagem 6 - Prédio de escola isolada em São José do Rio Preto – 1984



Fonte: PDS COBRARÁ... (1984b, p. 5).

As fontes não dão indícios de a quais fazendas pertenciam os prédios dessas escolas isoladas, contudo, supõem fazer parte da lista de estabelecimentos apresentados acima (Imagem 6). Diante dessas representações, percebe-se as peculiaridades dessas instituições escolares. Casebres de alvenaria e o pátio de terra. A escola entre plantações e matagais, adaptada ao meio. Uma condição de

precariedade de funcionamento, demonstrando a deficiência de recursos destinado para manutenção.

Sem dúvida, a escola isolada, situada no meio rural foi marcada por ausências ou “ilhas de saber”, como caracterizou Silva (2004). Além de funcionarem em prédios impróprios, foram assinaladas como “[...] aquelas nas quais as classes não eram agrupadas, aquelas cujas práticas ainda não adequavam ao modelo de educação defendido e que, portanto, estavam à margem, à deriva, ilhadas” (SILVA, 2004, p. 115).

Em realidade, mesmo com a implantação e consolidação dos grupos escolares como um modelo a ser seguido, as escolas isoladas sobreviveram por muito tempo no contexto da instrução pública primária no estado de São Paulo. Quais foram os motivos para mantê-las? O que isso representou para o estado?

O fato é que, embora as escolas isoladas estivessem distantes dos ideais prescritos de escolarização, se configuraram como “[...] faróis de civilização que iriam irradiar educação, modernidade, saúde e higiene, incutindo novos hábitos e costumes ao homem do campo, retirando-o do isolamento, do atraso, da pobreza da ignorância a que era submetido” (SILVA, 2004, p. 116). Fica, portanto, evidente que a escola isolada, mesmo com todos os percalços, contribuiu para a escolarização e socialização da população rural.

Do ponto de vista quantitativo, os dados aos quais se teve acesso dão conta desse total de escolas. Esse é um levantamento limitado dos registros a que se teve acesso, em razão da grande dificuldade encontrada durante a realização desta pesquisa, em virtude da escassez de dados, materiais e documentos, já que as escolas rurais eram isoladas e pouca informação se tinha delas. Uma das

hipóteses é que muitos desses documentos foram perdidos, esquecidos em depósitos ou até mesmo queimados.

Desse modo, a escassez de dados deixa uma lacuna na história do ensino rural do município, o que suscita a necessidade de investimentos em estudos aprofundados posteriormente sobre a temática.

Diante de todo o exposto, é importante ressaltar que foram nas escolas primárias rurais que os entrevistados iniciaram a carreira docente e o fato que chama atenção é que, dos dez professores, nove já eram normalistas quando começaram no magistério rural. Nesse caso, entende-se que o alto índice de professores formados foi resultado da grande expansão do ensino normal no estado de São Paulo, como poderá ser constatado no próximo capítulo

3.

A EXPANSÃO DO ENSINO NORMAL NO ESTADO DE SÃO PAULO E A VICISSITUDES DO MAGISTÉRIO PARA O MEIO RURAL

Em 1986, a revista *Em Aberto*, periódico criado em 1981 pelo Inep, em configuração monotemática, com vistas a problematizar questões atuais da educação brasileira, publicou um número de discussão sobre o problema do professor leigo no Brasil. Em um dos textos, de autoria de Carlos Rodrigues Brandão, o autor buscou caracterizar a difícil realidade dos professores leigos no país e destacou o grande número desses docentes, especialmente nas zonas rurais, levando-o a afirmar uma correlação que se tornou interpretação bastante comum no campo educacional a partir de então, isto é, o entendimento do professor leigo como sendo o professor da zona rural: “Há, por exemplo, o professor leigo de carreira, em geral a pessoa que, sem nunca haver chegado à posição de um professor formado, dedicou quase toda a sua vida ao magistério, principalmente em áreas rurais. [...] Em boa medida, o professor leigo é, entre nós, o professor rural” (BRANDÃO, 1986, p. 14).

Evidentemente, a afirmação do autor se pautava na constatação do grande número de professores leigos nas séries iniciais do ensino de 1º grau (antigo ensino primário) concentrado nas escolas rurais, mas é certo, como tão bem demonstrou Mirian Warde (1986), em outro artigo publicado no mesmo número da revista, que o

problema do professor leigo era mais complexo e atingia também as séries finais do ensino de 1º grau e também o ensino de 2º grau, em áreas urbanas e rurais. A discussão sobre o professor leigo punha na ordem do dia o problema histórico da formação de professores no Brasil e os desafios que se apresentavam naquele momento para a democratização da educação pública no contexto da redemocratização do país. No entanto, o problema se mostrava com níveis de abrangência e gravidade em diferentes estados brasileiros revelando mais uma face das diferenças e desigualdades educacionais que marcaram a nossa história.

Em outra discussão sobre o tema, Ângela Maria Barreto (1991), em um estudo publicado com o sugestivo título *A Geografia do Professor Leigo: situação atual e perspectiva*, analisou comparativamente a evolução e distribuição dos professores leigos no período de 1977 e 1987. Os dados apresentados pela autora, ao mesmo tempo que reafirmam as diferenças regionais, suscitam indagações sobre a situação peculiar verificada no estado de São Paulo. De acordo com Barreto, em 1987, segundo dados levantados pelo MEC, entre os 1.117,3 mil postos docentes de ensino de primeiro grau existentes no Brasil, havia 145,7 mil (13%) ocupados por professores que não possuíam o segundo grau completo, isto é, não possuíam a habilitação específica prevista na lei em vigor (Lei nº 5.692/1971). Esses números englobavam áreas urbanas e rurais: “[...] verifica-se que a taxa de professores leigos varia de menos de 0,5% em São Paulo e no Distrito Federal, até quase 40% no Pará, Acre, Ceará, Maranhão e Paraíba” (BARRETO, 1991, p. 8).

Em se tratando das áreas rurais, os dados confirmavam a forte presença dos professores sem formação específica. Em todo o país, em

1987, havia “[...] 253,3 mil postos docentes em escolas localizadas em áreas rurais e destes, 122,7 mil (ou seja, 48,4%) estavam ocupados por leigos” (BARRETO, 1991, p. 9). A continuidade da análise da autora sobre o problema é bastante esclarecedora:

Na zona rural de alguns estados, como Amazonas, Acre e Ceará, a taxa de professores leigos chega a atingir mais de 80% do corpo docente, ou fica na faixa de 70 a 80% no Pará, Maranhão, Paraíba e Mato Grosso. Ela supera 50% na zona rural de todos os estados do norte, exceto Amapá, e do nordeste, excluindo-se Pernambuco, onde se aproxima de 43%. [...] Da zona rural dos estados das regiões sul e sudeste, é no Paraná e Minas Gerais que os professores leigos representam maiores contingentes (chegam a atingir 35% do total), seguidos pelo Rio Grande do Sul (25%). Apenas as zonas rurais do Distrito Federal, São Paulo, Rio de Janeiro, Espírito Santo e Amapá têm menos de 10% de seu pessoal docente composto por leigos. (BARRETO, 1991, p. 8).

O exame da distribuição dos docentes leigos é bastante interessante e possibilita interrogar sobre os processos históricos de formação de professores no Brasil. Por que essa diferença tão marcante? Como se deu a expansão do ensino normal nas várias regiões do país e os modos de provimento de professores nas áreas rurais?

As informações registradas na Tabela 3, a seguir, permitem comparar a quantidade de professores leigos em escolas urbanas e rurais nos diferentes estados brasileiros. Chama a atenção a situação muito particular do estado de São Paulo, apresentando um pequeno número de professores leigos comparado com os demais estados da federação (1.064 docentes) concentrando-se, a maior parte deles nas áreas urbanas.

Tabela 3 - Distribuição dos professores leigos por região e estados – 1987

Região	Estado	Docentes leigos			
		Total	Urbano	Rural	Percentual rural ³⁹
Norte	Rondônia	2.150	296	1.854	86,23%
	Acre	1.292	271	1.021	79,02%
	Amazonas	3.705	347	3.358	90,63%
	Roraima	335	94	241	71,94%
	Para	11.985	2.766	9.219	76,92%
	Amapá	48	27	21	43,75%
Nordeste	Maranhão	11.853	1.238	10.615	89,56%
	Piauí	7.629	387	7.242	94,93%
	Ceará	16.399	1.962	14.437	88,04%
	Rio Grande do Norte	4.109	691	3.418	83,18%
	Paraíba	9.056	1.583	7.473	82,52%
	Pernambuco	7.080	969	6.111	86,31%
	Alagoas	4.077	672	3.405	83,52%
	Sergipe	2.360	438	1.922	81,44%
Sudeste	Bahia	21.244	1.667	19.577	92,15%
	Minas Gerais	10.609	1.273	9.336	88,00%
	Espírito Santo	472	109	363	76,91%
	Rio de Janeiro	620	460	160	25,81%
	São Paulo	1.064	1.016	48	4,51%
Sul	Paraná	8.079	1.776	6.303	78,02%
	Santa Catarina	1.955	280	1.675	85,68%
	Rio Grande do Sul	6.308	395	5.913	93,74%
Centro-Oeste	Mato Grosso do Sul	1.007	128	879	87,29%
	Mato Grosso	2.935	581	2.354	80,20%
	Goiás	8.788	2.948	5.840	66,45%
	Distrito Federal	26	26	0	0,00%

Fonte: Elaborada pela autora com base em Barreto (1991).

³⁹ Porcentagem aferida pela autora, com base no total de professores leigos em relação ao número de professores que atuavam na zona rural.

Nesse sentido, pode-se dizer que no estado de São Paulo, o professor leigo não é o professor da zona rural? Afinal, que tipo de professor promoveu o ensino da população rural paulista? Eram professores leigos ou formados? A singularidade da profissionalização do magistério primário nesse estado deve ser considerada na análise histórica. Uma possível resposta para essa problemática pode estar na reconstituição da história da formação de professores primários, como se busca fazer na sequência desta seção.

3.1 Escola Normal: expansão e consolidação de um lugar de formação do professor primário paulista

A Escola Normal, apesar do seu tortuoso processo, se consolidou, especialmente no período republicano, conforme os estudos de Inoue (2015), Mascaro (1956), Tanuri (1979, 2000), Campos (1990), Almeida (2016), Novaes (2018) e legislação⁴⁰ pertinente. Desse modo, a formação de professores primários foi definitivamente institucionalizada, com ênfase no estado de São Paulo, cujo investimento de sua rede de ensino foi favorecido pela pujante economia.

Do ponto de vista econômico, o café foi o produto responsável pelo desenvolvimento da economia paulista. As linhas férreas facilitaram seu transporte de modo a reduzir os custos do frete e o tempo gasto nos portos de embarque. Esse desenvolvimento corroborou o crescimento demográfico da população, tendo em vista o

⁴⁰ Foram localizadas no site da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (ALESP), a partir do descritor “Escola Normal”, 4.271 normas relacionadas com a criação e o funcionamento das Escolas Normais no estado de São Paulo.

processo de urbanização-impulsionado com a migração de brasileiros e a imigração na Capital. Nesse sentido “[...] as ferrovias seguiram o café; a população e a prosperidade seguiram as ferrovias” (LOVE, 1982, p. 23).

A ocupação demográfica da maior parte do estado paulista pressionou a expansão de escolas no estado, uma vez que o curso primário e o curso normal receberam mais investimentos, especialmente com o ideal civilizador em voga. No entanto, sua distribuição não foi linear em todo o estado, visto que foram beneficiadas as regiões⁴¹ que acompanharam a expansão da cafeicultura, a penetração das estradas de ferro e do sentido da marcha do povoamento.

O estado de São Paulo, na Primeira República, foi considerado pioneiro nas ações educacionais, pelas reformas que promoveu na instrução pública. A Reforma da Instrução Pública, em 1892, dividiu o ensino em: primário (preliminar e elementar - obrigatório dos 7 aos 12 anos, com duração de oito anos), secundário à Escola Normal e superior, incluindo a criação do jardim de infância e do Ginásio do Estado, que para a época era uma novidade.

A reforma realizada por Caetano de Campos⁴² marcou a principal inovação na preparação de professores no estado, com a criação das escolas-modelo, como espaço de experimentação didática. As escolas normais no início do século XX ainda eram em número

⁴¹ Com base no estudo de Costa (1983), a extensão de linhas férreas no estado de São Paulo contemplou oito zonas econômicas-demográficas, sendo elas: Capital; Vale do Paraíba e Litoral Norte; Central e Litoral Médio; Mogiana; Araraquarense e Paulista; Noroeste e Alta Paulista; Alta Sorocabana; Baixa Sorocabana.

⁴² Antonio Caetano de Campos permaneceu na administração da Escola Normal de São Paulo, e instituiu sua reforma, estabelecida no Decreto nº 27, de janeiro de 1890 a setembro de 1891, até sua morte precoce.

insuficientes, de modo que algumas instituições complementares também passaram a formar o professor para o ensino elementar.

Com isso, o sistema paulista de ensino normal teve início com a criação da primeira escola normal na Capital do Estado, em 1846. Seu começo foi caracterizado por uma trajetória incerta, tendo sido criada três vezes até que passasse a funcionar regularmente. Criada em 1846, fechada em 1867, reabertura em 1875, fechamento em 1878, até sua reabertura no final de 1880. Depois, o número de escolas normais no estado de São Paulo aumentou, conforme o Quadro 9.

Quadro 9 - Primeiras Escolas Normais Oficiais no estado de São Paulo

Ano	Nº de Escolas por ano	Modalidade de Escola Normal	Municípios
1880	1	Oficial Secundária	São Paulo
1894	1	Oficial Secundária	Itapetininga
1896	1	Oficial Primária	Piracicaba
1902	1	Oficial Primária	Campinas
1906	1	Oficial Primária	Guaratinguetá
1910	2	Oficial Primária	Pirassununga e Botucatu
1911	1	Oficial Secundária	São Carlos
1912	2	Oficial Primária	Casa Branca e Brás ⁴³ (Capital)

Fonte: Elaborado pela autora com base nas Leis e Decretos do estado de São Paulo entre 1894-1912 e Mascaro⁴⁴ (1956, p. 25-26).

⁴³ A referida lei de criação regulamentava a destinação dessa Escola Normal apenas para o sexo feminino.

⁴⁴ Carlos Correa Mascaro foi assistente da Cadeira de Administração Escolar e Educação Comparada da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, no período entre 1953 e 1968. Realizou várias pesquisas procurando investigar e estudar problemas relacionados à Administração Escolar. Entre os trabalhos realizados destaca-se “O ensino normal no estado de São Paulo”, publicado no ano de 1956. O autor procurou apontar a importância do ensino normal e sua deterioração, assim como o número excessivo de professores formados e não admitidos por falta de vagas no estado.

Nas escolas normais primárias, com duração de 4 anos, o programa de ensino correspondia às disciplinas de Português, Francês; Aritmética, Álgebra e Geometria; Geografia Geral e do Brasil; História Geral e do Brasil; Noções de Física, Química e História Natural das aplicações à Agricultura e à Zootecnia; Pedagogia e Educação Cívica; Música, Caligrafia e Desenho; Ginástica; Trabalhos Manuais e Economia Doméstica (para o sexo feminino) (SÃO PAULO, 1911).

No programa, foi incluída a disciplina de Pedagogia e foram retiradas as disciplinas de Trigonometria, Mecânica, Agrimensura, Economia Política e Escritura Mercantil. Além da reestruturação curricular, houve modificações na forma de ingresso. Antes o candidato precisava completar o ensino preliminar, e aceitavam-se todos os concluintes, sem restrições de limite de idade, bem como o exame de admissão. Nas escolas normais primárias passou-se a exigir do candidato a idade mínima de 14 anos para matricular-se no primeiro ano e aprovação em exame de suficiência, que incidiu sobre as matérias de “Português, Aritmética, Geografia Geral e do Brasil, História Pátria e Desenho a mão livre” (SÃO PAULO, 1911).

Um ano após a transformação das escolas complementares para escolas normais primárias, ocorreu a reforma das escolas normais secundárias pela Lei nº 1.341, de 16 de dezembro de 1912. A partir do Decreto nº 2.367, de 14 de abril de 1913, o ensino passa a ser separado por sexo, como ilustra o Quadro 10.

Quadro 10 - Programa de ensino das Escolas Normais Secundárias – 1913

1º ano	Masculina	Feminina
	Português	Português
	Francês	Francês
	Aritmética e Álgebra	Aritmética e Álgebra
	Psicologia Experimental	Psicologia Experimental
	Caligrafia e Desenho	Caligrafia e Desenho
	Trabalhos Manuais	Trabalhos Manuais
	Ginástica	Ginástica
2º ano	Português	Português
	Francês	Francês
	Psicologia Experimental	Psicologia Experimental
	Geometria e Trigonometria	Geometria e Trigonometria
	Geografia, Corografia do Brasil e Cosmografia	Geografia, Corografia do Brasil e Cosmografia
	Caligrafia e Desenho	Caligrafia e Desenho
	Música	Música
	Trabalhos Manuais	Trabalhos Manuais
	Ginástica Educativa	Ginástica Educativa
3º ano	Latim e Português	Latim e Português
	Inglês	Inglês
	Física e Química	Física e Química
	Pedagogia e Educação Cívica	Pedagogia e Educação Cívica
	Métodos e processos de ensino, crítica pedagógica e exercícios de ensino	Métodos e processos de ensino, crítica pedagógica e exercícios de ensino
	Caligrafia e Desenho	Caligrafia e Desenho
	Trabalhos Manuais	Trabalhos Manuais
	Ginástica	Ginástica
	Música	Música
	Escrituração Mercantil	Escrituração Mercantil
	Instrução Militar	Arte Culinária
4º ano	Latim e Literatura	Latim e Literatura
	Inglês	Inglês
	Pedagogia e Educação Cívica	Pedagogia e Educação Cívica

Métodos e processos de ensino, crítica pedagógica e exercícios de ensino	Métodos e processos de ensino, crítica pedagógica e exercícios de ensino
História Natural	História Natural
Noções de higiene, zootecnia e agricultura	Noções de higiene, zootecnia e agricultura
História da civilização e do Brasil	História da civilização e do Brasil
Ginástica	Ginástica
Música	Música
Datilografia e Taquigrafia	Datilografia e Taquigrafia

Fonte: Elaborado pela autora com base na Lei nº 1.341, de 16 de dezembro de 1912 e do Decreto nº 2.367, de 14 de abril de 1913.

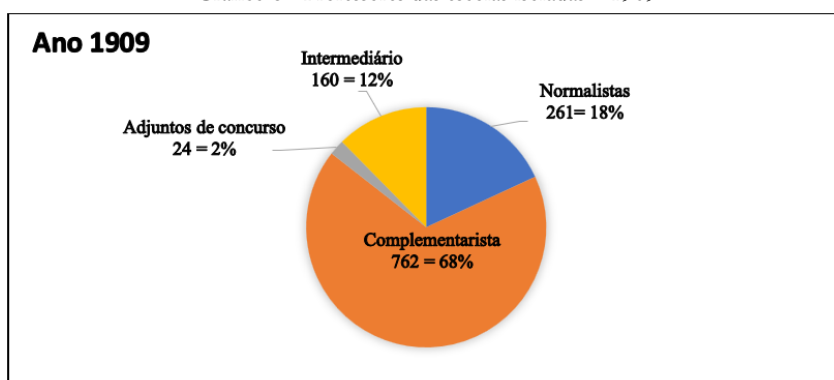
Como pode ser observado, a reforma alterou o programa de ensino das escolas normais secundárias, de modo que ampliou a formação pedagógica, visto que as disciplinas Psicologia Experimental, Pedagogia e Educação Cívica, Métodos e Processos de Ensino, Crítica Pedagógica e Exercícios de Ensino passaram a ser ofertadas por mais de um ano no curso. Além disso, foram inseridas outras disciplinas, como Zootecnia e Agricultura, Datilografia e Taquigrafia, além de Arte Culinária para o sexo feminino e Instrução Militar para o sexo masculino.

A inclusão de Zootecnia e Agricultura no programa de ensino do curso das escolas normais secundárias estava relacionada com “as preocupações relativas à necessidade do ensino agrícola e à ruralização do ensino primário, no sentido de adaptá-lo às características do local onde estava inserida a escola” (TANURI, 1979, p. 133). Nesse sentido, além de atribuir conhecimentos e aperfeiçoamentos aos trabalhos agrícolas, também fixaria o homem ao seu local de trabalho.

O fato é que, desde a criação da Lei nº 930, de 13 de agosto, de 1904, várias disposições em vigor foram alteradas, entre elas, a exigência de o professor recém-formado realizar um estágio em escolas

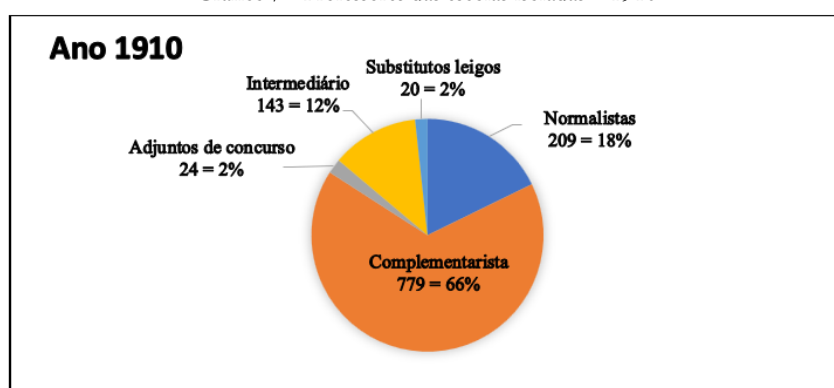
rurais localizadas na zona rural. Assim, em seu artigo 5º, inciso I “nenhum professor poderá ser nomeado para escola isolada situada na sede de município sem um anno de effectivo exercício em escola isolada situada em bairro ou sede de districto de paz” (SÃO PAULO, 1904, p. 1). Entre as escolas providas no ano de 1909 e 1910, pode ser observado nos Gráficos 6 e 7 o nível de formação dos professores.

Gráfico 6 - Professores das escolas isoladas – 1909



Fonte: Elaborado pela autora com base no Anuário do Ensino do Estado de São Paulo (1908-1909, p. 267).

Gráfico 7 - Professores das escolas isoladas – 1910



Fonte: Elaborado pela autora com base no Anuário do Ensino do Estado de São Paulo 1910, p. XL).

Como pode ser constatado nos dados apresentados, as escolas complementares⁴⁵ supriram boa parte da instrução pública paulista, pois os professores que atuavam nas escolas do estado na Primeira República eram, em sua maioria, complementaristas. E depois dos anos de 1930? O que houve com esses professores? Eles fizeram o curso normal? Para onde eles foram?⁴⁶

Nota-se, ainda, a presença de professores leigos⁴⁷ nas escolas paulistas, configurando uma realidade das escolas brasileiras. Contudo, os dados evidenciaram um número reduzido de docentes sem habilitação nos estabelecimentos de ensino no estado de São Paulo, situação diferente de outras regiões do país, por exemplo, Sergipe (SIQUEIRA, 2019) e Minas Gerais (ASSIS, 2018) que assumiu a figura do professor leigo. Possivelmente, as políticas existentes de formação para o magistério contribuíram para a não contratação do leigo, tal como a solução de emergência adotada pelo estado ao substituí-lo pelo professor complementarista. Nestas condições, as escolas normais ainda não estavam habilitando professores em quantidade considerável às demandas da expansão do ensino.

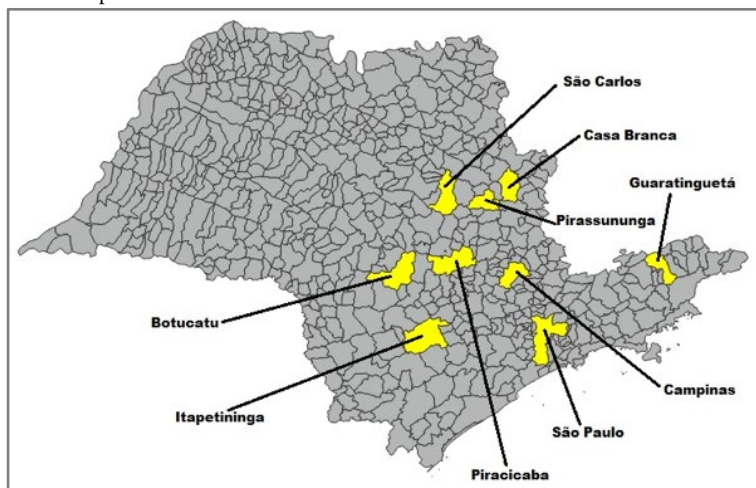
⁴⁵ A Lei nº 88, de 8 de setembro de 1892, dividiu o ensino primário em dois cursos: um preliminar e outro complementar. O curso complementar foi criado para ser uma complementação ao ensino primário, um prolongamento do ensino secundário. Contudo, no estado de São Paulo, as escolas complementares desempenharam um importante papel na formação de professores como solução paliativa no tocante à deficiência de docentes habilitados. Nesse sentido, o aluno concluinte do curso complementar era habilitado para o cargo de professor adjunto das escolas preliminares.

⁴⁶ Não há informação desses professores, mas as questões apresentadas suscitam por questionamentos que ainda não foram possíveis sanar, o que demanda por pesquisas sobre essa temática.

⁴⁷ Gannam (1986, p. 27) define o professor leigo como “[...] aquele sem qualificação ou sem formação profissional específica”. É o profissional que exerce a docência sem possuir a habilitação exigida.

Em vista disso, a primeira ampliação das Escolas Normais em algumas cidades do estado, como pode ser visto no Mapa 5, a seguir, buscou suprir a falta de professores e o projeto de expansão da instrução primária empreendidas pelo governo paulista.

Mapa 5 - Primeiras Escolas Normais Oficiais no estado de São Paulo



Fonte: Elaborado pela autora com base em Tanuri (1979, p. 150).

Os dados evidenciam que a expansão privilegiou a população do leste do estado. Essas cidades eram as mais antigas do estado com maior urbanização, o que demonstrou maior investimento do governo. Esse número de escolas se manteve até 1928.

Não obstante, as reformas educacionais no estado de São Paulo perduram pela década de 1920, período de mudanças drásticas na organização das escolas. A primeira a ser implantada foi a Lei nº 1.750, de 8 de dezembro de 1920. Influenciada por determinações políticas, sociais e econômicas, a reforma Sampaio Dória, apresentou de início a redução do tempo escolar, visando um modelo de escola alfabetizante

de dois anos de duração, com a meta de erradicação do analfabetismo paulista, de modo a apresentar resultados rápidos. Além disso, elevou a idade inferior da obrigatoriedade escolar de 7 para 9 anos com obrigatoriedade de dois anos de escolaridade gratuita. Para Tanuri (1979, p. 160), a Reforma de 1920 unificou “as escolas primárias e as normais: as primeiras pelo padrão inferior – as escolas rurais de dois anos de duração; as segundas pelo padrão superior – as escolas normais secundárias”.

Com a implantação da reforma, a organização do ensino passou a abranger os seguintes graus: ensino primário de dois anos (9 e 10 anos, obrigatório e gratuito), ensino médio de dois anos, ensino complementar de três anos (anexos aos ginásios e escolas normais), ensino secundário especial (ginásios e escolas normais), ensino profissional e ensino superior.

A segunda reforma aconteceu em 1925, com a Lei nº 2.095, de 24 de dezembro de 1925. A principal alteração introduzida pela legislação foi a reformulação do ensino primário, de modo que o ensino ofertado nos grupos escolares seria de quatro anos e nas escolas isoladas e reunidas, de três anos, voltando a ser obrigatório dos 7 aos 12 anos de idade.

Com relação ao ensino normal, aumentou um ano do curso, passando a ter cinco anos de duração e diminuiu um ano dos estabelecimentos complementares. Na verdade, a reforma de 1925 conferiu à escola complementar a sua verdadeira função de preparar candidatos para o ingresso no Normal. O artigo 63º do Decreto nº 3.858 estabeleceu que o “programma das escolas complementares será apenas um desenvolvimento do curso primario, accrescido da lingua

franceza, algebra e geometria, em suas noções mais elementares” (SÃO PAULO, 1925b, p. 3).

A reforma de 1925 teve o menor tempo de vigência em toda a história do ensino normal paulista, em decorrência das várias críticas sofridas, ao ser classificada como conservadora, o governo buscou introduzir novas alterações no ensino. É nesse contexto que o presidente do estado de São Paulo, Júlio Prestes de Albuquerque, com Amadeu Mendes na Diretoria Geral da Instrução Pública, promulgou a Lei nº 2.269, de 31 de dezembro de 1927, que reformou a instrução pública, abrangendo mormente a escola normal (CAMPOS, 1990; TANURI, 1979).

O fundamento da reforma de 1927 esteve calcado “[...] na alegação de que não havia professores diplomados em número suficiente para o preenchimento das vagas nas escolas rurais e de que urgia reorganizar o ensino de modo a satisfazer as necessidades imperiosas do Estado referentes à escolarização primária” (TANURI, 1979, p. 180).

Com relação ao ensino primário, a legislação trouxe alterações no tempo de duração do curso primário das escolas rurais, que antes era de três anos, passando para dois anos de duração e a obrigatoriedade escolar abarcou as crianças de 8 a 10 anos de idade. Quanto à formação de professores, reduziu o tempo do curso normal de cinco anos para três anos de duração, exceto o da Escola Normal da Praça da República, que conservou sua organização anterior. Já as escolas complementares, anexas às escolas normais, tiveram a duração de três anos, destinando-se à preparação de candidatos à matrícula no curso normal.

Com tais alterações, o currículo das escolas normais, exceto a da Capital, passou a compreender as disciplinas: Português, Caligrafia, Francês, Geografia, História da Civilização, História do Brasil, Educação Cívica, Aritmética, Álgebra, Geometria, Física, Química, História Natural, Higiene, Psicologia, Pedagogia, Didática, Música, Desenho, Ginástica e Trabalhos Manuais.

Além de todo o exposto, a reforma de 1927, considerando a medida de emergência pelo governo, abriu a possibilidade da equiparação das escolas normais livres (municipais e particulares), que se fundassem no estado, mediante tais condições:

- a) terem sido fundadas tais escolas e serem mantidas por nacionais, com corpo docente também de nacionais; b) serem seus cursos e programas organizados de acordo com o regimento adotado nas Escolas Normais oficiais; c) possuírem um patrimônio mínimo de duzentos contos de reis; d) serem situadas em municípios, que não possuam Escola Normal oficial; e ser o seu lente de pedagogia e didática de nomeação do Governo, com vencimentos idênticos aos dos lentes das Escolas Normais oficiais. § 1.º - Será dispensada a exigência da letra «d» uma vez que a escola seja internato. § 2.º - em cada município não poderá ser equiparada mais de uma escola livre no regulamento de internato. (SÃO PAULO, 1927, p. 2).

Por ocasião da equiparação, no ano de 1928, no estado de São Paulo passou a funcionar mais 13 escolas normais livres e mais duas no ano de 1929, nos respectivos municípios, como expressa o Quadro 11.

Quadro 11 - Escolas Normais no estado de São Paulo (1928-1929)

Ano	Nº de Escolas por ano	Modalidade de Escola Normal	Municípios
1928	13	Livre	Amparo, Araraquara, Itu, Jaboticabal, Jaú, Limeira, Lins, Lorena, Piracicaba, Ribeirão Preto, Rio Claro, Santos, Capital (primeira)
1929	2	Livre	Bragança Paulista
		Municipal	Sorocaba

Fonte: Elaborado pela autora com base nas Leis e Decretos do Estado de São Paulo entre 1928-1929 e Mascaro (1956, p. 26).

As escolas normais livres (mantidas pelas iniciativas particulares e municipais) cresceram em ritmo acelerado. Essa expansão foi classificada por Mascaro (1956) como irracional, sobretudo, o crescimento de escolas normais livres, considerando esse aumento “um erro”. Sem dúvida, muitos foram os avanços e retrocessos na formação de professores no estado de São Paulo, dado o grande número de reformas empreendidas nas escolas normais, de modo que o Ensino Normal desenvolveu de modo irregular.

Na verdade, a “[...] multiplicação rápida e desordenada de escolas normais se processou com a completa ausência de planejamento[...]” (TANURI, 1979, p. 209). Em face disso, Lourenço Filho suspendeu a equiparação de todas as escolas normais no estado e, com critérios mais rígidos para a concessão de equiparação (Decreto nº 4.794, de 17 de dezembro de 1930), de modo que, das 48 escolas que voltaram a requerer a equiparação, somente 35 lograram obtê-la (TANURI, 1979; CAMPOS, 1990; INOUE, 2015).

As Escolas Normais Livres eram instituições mantidas sob a dependência administrativa dos municípios ou de particulares e ao serem equiparadas às escolas normais oficiais mantidas pelo Estado

houve alteração decisivamente na formação dos professores no estado de São Paulo. Antes da equiparação não era reconhecida a habilitação conferida por essas escolas, de modo que os diplomados só poderiam exercer a docência em instituições particulares ou como “professores leigos” nas escolas elementares públicas (CAMPOS, 1990; INOUE, 2015).

Isso mostra que a nomeação de professores leigos passou a ser utilizada no estado de São Paulo nas escolas rurais, isoladas ou reunidas, que se encontravam vagas por mais de três dias sem professores diplomados, mas para isso os candidatados deveriam ser aprovados em exames perante uma comissão. Entretanto, a legislação no artigo 40 admitia o provimento interino com professores leigos nas cidades e povoações, mesmo urbanas, em escolas que não estivessem providas por professores diplomados.

Para Tanuri (1979, p. 187), apesar da legislação ter

[...] procurado cercar de certas cautelas a nomeação de leigos – exigindo aprovação em exames, limitando as ações à zona rural e fixando um prazo de trinta dias durante o qual a escola vaga ficaria à disposição de qualquer diplomado que se apresentasse – cumpre notar que, na prática, os favores pessoais e a política do apadrinhamento acabaram por desvirtuar completamente os intentos e a letra da lei.

Tais situações seriam revertidas em 1930 pelo Professor Lourenço Filho⁴⁸, ao assumir a Diretoria Geral da Instrução Pública,

⁴⁸ Manuel Bergstrom Lourenço Filho, ao longo de sua atuação profissional em São Paulo, desempenhou diversas funções, tais como: Diretor Geral do Ensino Público em São Paulo, membro do Conselho Nacional de Educação e Diretor Geral do Departamento Nacional de

por meio da publicação do Decreto nº 4.780, de 28 de novembro, que efetuou a exoneração de todos os professores leigos interinos do estado que foram nomeados e “[...] muitos dos quais ocupavam cadeiras em localidades de fácil acesso e desejadas até por professores do quadro efetivo” (ANUÁRIO DO ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 1935-1936, p. 291).

Na década de 1930, como pode ser observado no Quadro 13, foram criadas mais escolas normais no estado de São Paulo.

Quadro 12 - Escolas Normais no estado de São Paulo na década de 1930

Ano	Nº de Escolas por ano	Modalidade de Escola Normal	Municípios
1930	2	Livre	Agudos, Ribeirão Preto (segunda)
1931	1	Livre	Bebedouro
1932	1	Livre	São José do Rio Preto
1933	1	Livre	Mogi-Mirim
1934	1	Livre	Capital
1938	2	Oficial	Mococa
		Livre	Botucatu
1939	11	Oficial	Santa Cruz do Rio Pardo, Tatuí, Catanduva, Itapeva, Tietê
		Livre	Batatais, Jardinópolis, Capital (4)

Fonte: Elaborado pela autora com base nas Leis e Decretos do Estado de São Paulo entre 1930-1939 e Mascaro (1956, p. 26).

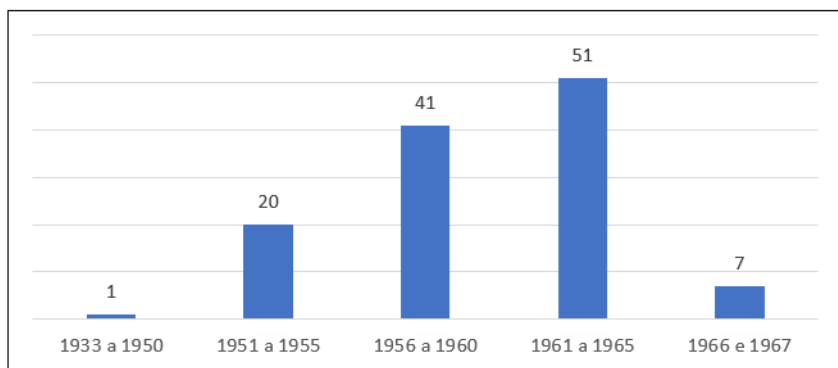
Nota-se a participação menor do estado na criação de escolas normais e a participação considerável da iniciativa particular. Desse

Educação. Organizou o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e lançou a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (COSTA, 2021).

modo, evidencia-se a transferência de parte da responsabilidade pela habilitação do magistério para o setor privado paulista.

A formação de professores sofreu mudanças com a criação do Código de Educação de 1933, elaborado e aprovado na gestão de Fernando de Azevedo⁴⁹. A Escola Normal da Capital foi convertida em Instituto de Educação “Caetano de Campos” (IE), um estabelecimento de habilitação do magistério paulista, com uma organização própria, distinta da disposição das escolas normais do estado. No estado de São Paulo foram localizados por Labegalini (2009) 120 Institutos de Educação que funcionaram entre 1933 e 1967, como pode ser examinado no Gráfico 8.

Gráfico 8 - Número de Institutos de Educação no estado de São Paulo (1933-1967)



Fonte: Elaborado pela autora com base em Labegalini (2009).

Entre as finalidades dos IEs, o Código de Educação de 1933 estabeleceu a formação de professores primários e secundários, diretores e inspetores de escolas. Além disso, os IEs deveriam manter cursos de aperfeiçoamento e de divulgação para os membros do

⁴⁹ Fernando de Azevedo entre 11 de janeiro e 27 de julho de 1933, foi diretor do Departamento de Educação do Estado de São Paulo.

magistério; e ainda fornecer o ensino primário e secundário a alunos do sexo masculino e feminino, em estabelecimentos que possibilitassem a observação, a experimentação e a prática de ensino dos candidatos ao professorado (SÃO PAULO, 1933b).

Do ponto de vista de Saviani (2009, p. 145-146), os IEs eram considerados como

[...] espaços de cultivo da educação, encarada não apenas como objeto de ensino, mas também de pesquisa. Esses estabelecimentos [...] foram pensados e organizados de maneira a incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico.

Em geral, no estado de São Paulo, os IEs eram avaliados como “[...] escolas de excelência e ser formado por uma instituição como essa dava certo *status* ao professor.” (LABEGALINI, 2009, p. 16, grifo do autor).

De acordo com Labegolini (2009), a formação docente nos IEs foi marcada pelo ideário da Escola Nova, fortemente calcada por uma didática escolanovista, que se contrapunha ao ensino tradicional, que assinalava para uma formação de caráter profissionalizante “técnico-pedagógica”, valorizando a atividade do aluno, inclusive a “prática” em “escolas de aplicação”, aprendida nos cursos de formação profissional para o magistério. A formação docente pautada nesse ideário valorizava o aluno como sujeito de sua própria aprendizagem.

Por outro lado, nas escolas normais paulistas a formação tinha quatro anos de duração, ao contrário das escolas complementares, com três anos. Essa estrutura foi modificada com um curso de

formação profissional do professor (dois anos), um curso secundário fundamental (cinco anos) e um curso primário (quatro anos).

Em relação à formação do professor da escola primária rural, o Código de Educação não apresentou uma formação específica para a zona rural, apenas no artigo 790 estabeleceu que nas “[...] escolas normais do Estado deveriam manter anexo um horto ou campo, em proporções convenientes, de demonstração e experiências agrícolas” (SÃO PAULO, 1933b, p. 142).

Outro ponto novo apresentado pelo Código foi, segundo Basso (2018), o aperfeiçoamento dos efetivos do magistério, o que contemplaria não somente a formação continuada, como também uma formação mais adequada aos professores leigos ainda em função docente.

Ao assumir a administração do ensino paulista, Almeida Júnior⁵⁰, entre 1935 e 1938, fez uma análise dos dados relativos aos professores para entender a expansão do ensino normal no estado de São Paulo. Por meio da análise empreendida postulou a existência de um excesso de professores normalistas formados (ALMEIDA JÚNIOR, 1946).

Nesse sentido, o estudo de Vallezi (2018, p. 195) sobre Almeida Júnior demonstrou que

⁵⁰ Antonio Ferreira de Almeida Junior, conhecido como Almeida Júnior, teve uma importante atuação na educação do estado de São Paulo. Foi Diretor do Ensino durante o período de setembro de 1935 a abril de 1938. Ainda atuou no Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo e no Conselho Nacional de Educação (GANDINI, 2010). Almeida Júnior fazia parte de um grupo intelectual e político que liderou uma série de reformas no estado de São Paulo, na década de 30, do século XX. Como bem descreveu Vallezi (2018), nesse período, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Almeida Júnior foram os principais Diretores do Ensino no estado de São Paulo.

[...] os problemas qualitativos relativos aos professores foram os que mais demandaram esforços da administração. Almeida Júnior insistia que a eficiência da escola dependia do envolvimento do professor com o lugar. Especialmente na zona rural, o Diretor do Ensino admitia que, para a disseminação do ensino, era necessário encontrar professoras aptas para ministrar educação primária à criança rural.

No entendimento do autor, Almeida Júnior manifestou a necessidade de redução da formação de docentes, já que o número de candidatos era superior às vagas ofertadas em concurso. Tal postura, para Souza e Ávila (2015), contrariava as propostas ruralistas que estavam em circulação desde a década de 1920 no Brasil. Para tanto, ganhou força na década de 1930, sobretudo, na gestão de Sud Mennucci⁵¹.

Uma das propostas defendidas por Sud Mennucci de acordo com Moraes (2019, p. 44) foi, “[...] a criação das Escolas Normais Rurais, pois a formação oferecida nas Escolas Normais era nociva para as áreas rurais. Os professores formados em Escolas Normais citadinas menosprezavam as áreas rurais e, por vezes, isso acabava contribuindo para o êxodo rural”.

Considerando o exposto, Sud Mennucci manifestava preocupação com o professor que atuaria nas escolas rurais, e que não poderia ser formado nos padrões urbanos, porque não contribuiria aos interesses do meio rural e colaboraria com o afastamento do homem do campo. A iniciativa de criar uma Escola Normal rural no

⁵¹ Sud Mennucci foi um dos principais representantes das propostas ruralistas no país e quando foi diretor geral do ensino de São Paulo procurou reformar o ensino primário e o normal em conformidade com suas ideias (SOUZA; ÁVILA, 2015).

estado já se fazia presente no discurso da administração de Sud Mennucci, com o Decreto nº 6.047 de, 19 de agosto, de 1933, que estabelecia a criação uma Escola Normal Rural, em Piracicaba, escola esta que não saiu do papel naquele momento.

No entanto, a administração do ensino do estado de São Paulo, para Almeida Júnior, contraria a ideia da criação de Escolas Normais rurais. O autor apoiou-se em dados estatísticos apresentados no texto *O excesso de escolas normais no estado de São Paulo* para legitimar as providências a serem tomadas com relação às questões da formação de professores.

Almeida Junior constatou a existência excessiva de escolas normais no estado de São Paulo. Para esse educador, existiam outros problemas mais urgentes na educação paulista do que diplomar professoras, como a “[...] difusão do ensino primário, o da melhor instalação das escolas, o do incremento da educação técnica, o da assistência ao escolar necessitado [...]” (ALMEIDA JÚNIOR, 1946, p. 46).

Desse modo, uma das suas estratégias foi criar os cursos de especialização agrícola para o magistério e a instauração de cursos de férias para professores da zona rural. Ele condenava o excesso de professores diplomados, resultando na desvalorização da profissão.

No entanto, a expansão das escolas normais persistiu na década de 1940 durante o governo de Adhemar Pereira de Barros⁵², ao ser nomeado interventor federal no estado de São Paulo, pelo presidente Getúlio Vargas, entre 1938 e 1941, como pode ser observado no Quadro 13.

⁵² Adhemar de Barros foi também por duas vezes governador do estado de São Paulo (1947-1951) e (1963-1966) (NOVAES, 2018).

Quadro 13 - Escolas Normais no estado de São Paulo na década de 1940

Ano	Nº de Escolas por ano	Modalidade de Escola Normal	Municípios
1940	1	Livre	Capital
1941	3	Oficial	Franca, Araçatuba, Assis
1944	10	Livre	Avaré, Barretos, Birigui, Lins (segunda), Marília, Olímpia, Penápolis, Ribeirão Preto, Santos, Sorocaba
1945	14	Oficial	Bauru, Itapira, Lins, Mirassol, São Manoel, Taquaritinga, Taubaté
		Livre	Bauru (2), Capital (2), Franca, Jaú, Laranjal Paulista
1946	8	Oficial	Jundiaí, Ribeirão Preto, Cruzeiro, Pinhal, Pirajú, São José do Rio Pardo, Sorocaba
		Livre	Capital
1947	20	Oficial	Jaú, Presidente Prudente, Capivari, Itápolis, Itu, Limeira, Jaboticabal, Piraju, Rio Claro, Santos, São José do Campos, Caçapava, Jacareí, Novo Horizonte
		Livre	Cafelândia, Ourinhos, Piracicaba, Capital (3)
1948	13	Oficial	Mogi das Cruzes, Barretos, Bebedouro, Dois Córregos, Garça, Marília, Pindamonhangaba, Santa Rita do Passa Quatro
		Livre	Campinas (2), Santa Cruz do Rio Pardo, São Carlos, Tupã
1949	8	Municipal	Rancharia
		Livre	Ribeirão Preto, Santo André, Santos, Sorocaba, Capital (3)

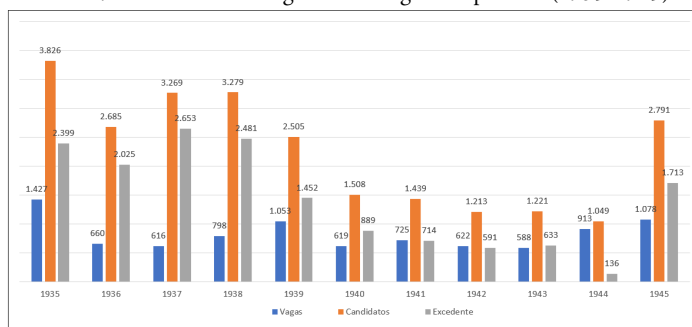
Fonte: Elaborado pela autora com base nas Leis e Decretos do estado de São Paulo entre 1940-1949 e Mascaro (1956, p. 26-27).

Em 1941, após a saída de Adhemar Barros, assumiu como interventor federal Fernando de Souza Costa, que permaneceu no cargo até 1945, procurando dar continuidade à política educacional que vinha sendo executada, sobretudo, investindo na reforma do ensino normal.

De fato, os dados do Quadro 13 evidenciam que a expansão das escolas normais abarcou muitos municípios do interior paulista, assim como a Capital do estado. Embora tenha ocorrido um aumento significativo no número das normais oficiais, a criação das normais livres ainda era superior, de modo que houve maior participação da iniciativa privada. Quanto aos municípios, os números demonstraram que, em toda a década de 1940, havia apenas uma escola normal municipal, a do município de Rancharia.

Dado o exposto, as escolas normais estavam funcionando em ritmo acelerado na perpetuação do excesso de professores. Desse modo, na concepção defendida por Almeida Junior, o estado estava produzindo normalistas em demasia, como expressa o Gráfico 9.

Gráfico 9 - Concursos de ingresso ao magistério paulista (1935-1945)⁵³



Fonte: Elaborado pela autora com base em Almeida Júnior (1946, p. 47).

⁵³ Os dados apresentados com relação ao número excedente de professores foram aferidos pela pesquisadora ao subtrair o número de candidatos às vagas.

Os dados demonstram maior oferta de professores formados do que o número de vagas disponíveis para o concurso. Esse resultado revelou que o estado de São Paulo destoou no elevado índice de docentes habilitados, ao passo que em outras regiões do país havia precariedade de professores formados, como, por exemplo, o estado de Mato Grosso (GARCIA, 2015). Contudo, é preciso considerar a ampla participação da iniciativa privada na elevação de profissionais diplomados. De fato, havia muitas escolas da esfera privada no estado. Mas, afinal, quem estavam nessas escolas? Quem teve acesso a essas escolas?

A princípio, é difícil determinar a origem social e econômica dos candidatos que se matriculavam nessas escolas. Contudo, duas hipóteses podem ser aventadas: a primeira é de que a posição no meio social, como o fator de ascensão social e progresso econômico é determinante na escolha da profissão, e a segunda é a de que a maioria dos alunos que frequentavam essas escolas era mulher.

Convém destacar que, desde o fim do século XIX, a Escola Normal era uma instituição que nascia para o sexo feminino. Nesse sentido, Almeida (2014, p. 67-68) enfatizou que os Cursos Normais foram uma “[...] alternativa possível para a instrução feminina, além de suprir a necessidade de mão de obra para o ensino que tinha como meta se expandir e se estender à população[...]”. De fato, o magistério foi uma das poucas oportunidades reservadas para muitas mulheres, o que tornou a profissão docente uma característica do sexo feminino até hoje.

Em 1946, como consequência do processo de redemocratização do país, o ensino normal sofreu a primeira regulamentação fundamentada em diretrizes instituídas pelo Governo Federal com a

promulgação do Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946. A Lei Orgânica do Ensino Normal preconizou uma certa uniformidade na formação para o magistério, sem estabelecer grandes inovações ao que vinha sendo realizado em vários estados do país: um ensino normal dividido em dois ciclos (TANURI, 2000; SCHEIBE, 2008).

O curso normal de primeiro ciclo era responsável pela formação de professores “regentes” do ensino primário, com a duração de quatro anos, sendo ministrado nas Escolas Normais Regionais, contemplando as disciplinas do Quadro 14; e o curso normal de segundo ciclo formaria o professor primário, em três anos e era fornecido nas Escolas Normais e nos Institutos de Educação, com as matérias apresentadas no Quadro 15.

Quadro 14 - Currículo das Escolas Normais do Primeiro Ciclo, em 1946

Primeiro Ciclo			
1ª Série	2ª Série	3ª Série	4ª Série
Português	Português	Português	Português
Matemática	Matemática	Matemática	História do Brasil
Geografia Geral	Geografia do Brasil	História Geral	Noções de Higiene
Ciências Naturais	Ciências Naturais	Noções de anatomia e Fisiologia humanas	Psicologia e Pedagogia
Desenho e Caligrafia	Desenho e Caligrafia	Desenho	Desenho
Canto Orfeônico	Canto Orfeônico	Canto Orfeônico	Canto Orfeônico
	Trabalhos Manuais e atividades econômicas da região	Trabalhos Manuais e atividades econômicas da região	Didática e Prática de Ensino
	Educação Física	Educação Física, recreação e jogos	Educação Física, recreação e jogos

Fonte: BRASIL (1946, p. 2).

Quadro 15 - Currículo das Escolas Normais do Segundo Ciclo, em 1946

Segundo Ciclo		
1ª Série	2ª Série	3ª Série
Português	Biologia Educacional	Psicologia Educacional
Matemática	Psicologia Educacional	Sociologia Educacional
Física e Química	Higiene e Educação Sanitária	História e Filosofia da Educação
Anatomia e Fisiologia humanas	Metodologia do Ensino primário	Metodologia do Ensino primário
Desenho e Artes aplicadas	Desenho e Artes aplicadas	Desenho e Artes aplicadas
Música e Canto	Música e Canto	Música e Canto
Educação Física, recreação e jogos	Educação Física, recreação e jogos	Educação Física, recreação e jogos
		Prática do Ensino
		Higiene e puericultura

Fonte: BRASIL (1946, p. 3).

O currículo das escolas normais de primeiro ciclo (Escolas Normais Regionais) contemplava predominantemente disciplinas de cultura geral, limitando uma formação específica para o magistério. Apenas no último ano que houve disciplinas para formação pedagógica, como Psicologia e Pedagogia, Didática e Prática de Ensino. Além disso, o ensino dos trabalhos manuais, bem como o das atividades econômicas da região, precisariam ser organizados, correspondendo a programas específicos que propiciassem aos alunos o conhecimento das técnicas regionais de produção do trabalho da sua região, de modo a capacitá-los.

As disciplinas “Trabalhos Manuais e Atividades Econômicas da Região”, assim como “Higiene e Puericultura”, sinalizavam a intenção de prática de atividades agrícolas na formação docente rural. Ademais, os currículos das escolas de segundo ciclo (Escolas Normais e Institutos de Educação), constituíram-se como disciplinas de concepção geral e específica, apontando para uma formação baseada

nos “fundamentos da educação”, visando um caráter mais profissional à habilitação dos normalistas (VICENTINI; LUGLI, 2009; TANURI, 2000).

As Escolas Normais Regionais deveriam possuir duas escolas isoladas anexas para a realização de prática de ensino a ser desempenhada no último ano. Já os Institutos de Educação eram encarregados de oferecer cursos de especialização para professores nas áreas de educação especial, educação pré-primária, desenho e artes aplicadas, música e canto, assim como qualificar os professores do Ensino Complementar Primário e do Ensino Supletivo (BRASIL, 1946).

A Lei Orgânica do Ensino Normal ofertava aos candidatos que quisessem se inscrever no exame de admissão ao curso de regentes de ensino (1º ciclo), o diploma de conclusão do ensino primário e idade mínima de 13 anos. Além disso, a lei permitiu a inscrição no exame de admissão ao curso de segundo ciclo alunos que tivessem concluído o curso ginásial, com idade mínima de 15 anos. Entretanto, proibia “[...] o ingresso de maiores de 25 anos aos dois tipos de escolas normais, com o que se impediria a qualificação do numeroso professorado leigo que certamente excedia a esse limite de idade” (TANURI, 2000, p. 76).

A Lei Orgânica do Ensino Normal contribuiu para materializar em todo o país um padrão de formação, ainda que diversificado em dois níveis de escolas. No entanto, o estado de São Paulo e o estado da Bahia não adotaram o modelo federal e organizaram seus próprios sistemas que, em realidade, não tiveram discrepâncias em relação à referida Lei.

Em 1947, com a publicação da Consolidação das Leis do Ensino (Decreto nº 17.698, de 26 de novembro), organizada a partir da Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946, em âmbito federal, como modelo a ser revisto pelos estados, houve a separação da educação primária e educação rural.

Nesse sentido, a educação primária foi estruturada de modo a ser ministrada nas escolas isoladas, nos grupos escolares e nos cursos primários anexos às Escolas Normais. O curso primário (cinco anos) foi subdividido em primário comum de quatro anos e um ano de complementar, no Instituto de Educação Caetano de Campos e nos cursos populares noturnos. Por outro lado, a educação primária rural seria fornecida pelas escolas típicas rurais, nos grupos escolares rurais, nos cursos de agricultura das escolas normais e nos cursos especiais intensivos, destinados aos professores com ou sem função no magistério oficial (SÃO PAULO, 1947).

E como ficou a formação de professores para a educação rural nesse período? Diferente do que ocorreu em outros estados brasileiros, no estado de São Paulo não foram criadas Escolas Normais Regionais, tampouco Escolas Normais Rurais.

De acordo com o estudo organizado por Lourenço Filho, requerido pela UNESCO, a distribuição das Escolas Normais e dos Cursos Normais no Brasil, em 1951, pode ser analisada conforme mostra o Quadro 16.

Quadro 16 - Número de Cursos Normais Regionais e Escolas Normais – 1951

Estados	Cursos Regionais	Escolas Normais	Total de Cursos
Alagoas	2	4	6
Amazonas	6	4	10
Bahia	2	12	14
Ceará	12	12	24
Espírito Santo	1	13	14
Goiás	6	16	22
Maranhão	1	1	2
Mato Grosso	0	3	3
Minas Gerais	9	124	133
Pará	2	4	6
Paraíba	8	8	16
Paraná	8	16	24
Pernambuco	9	11	20
Piauí	1	4	5
Rio Grande do Norte	0	2	2
Rio Grande do Sul	2	27	29
Rio de Janeiro	0	20	20
Santa Catarina	38	12	50
São Paulo	0	135	135
Sergipe	2	2	4
T. do Acre	2	2	4
T. do Amapá	1	0	1
T. do Guaporé	1	1	2
T. do Rio Branco	1	0	1
Distrito Federal	0	11	11
Totais	114	444	558

Fonte: Lourenço Filho (1953, p. 72).

Os dados expostos no Quadro 16 revelam que havia, no Brasil, em 1951, um total de 558 escolas normais, sendo 114 cursos regionais (ou rurais) e 444 escolas normais (segundo ciclo). Tal crescimento esteve alicerçado na implantação da Lei Orgânica do Ensino Normal, como uma iniciativa da política federal para a preparação de professores primários. Nessa perspectiva, a

[...] reorganização dos sistemas estaduais no sentido de adequá-los à Lei Orgânica deu-se paralelamente ao considerável surto de crescimento das escolas normais, que acompanha a política expansionista da rede escolar implementada no período desenvolvimentista em decorrência da ampliação da demanda. (TANURI, 2000, p. 77).

Desse modo, os dados evidenciaram que vários estados apresentavam situação diversa quanto à questão da formação de professores primários, sobretudo para escolas rurais. Pernambuco e Paraná, por exemplo, são duas unidades federativas situadas em regiões distintas geograficamente no Brasil, com processos de desenvolvimento político e econômico diferenciado, porém, ambos criaram Escolas Normais Regionais de habilitação de docentes rurais como demonstram os números acima, assim como o estudo realizado por Azevedo *et al.* (2020).

Por outro lado, o estado de São Paulo não adotou as políticas de formação específica para o meio rural e fez o investimento na escola normal, de modo que na década de 1950, conforme os dados do Quadro 17, observa-se um período de maior abertura de escolas normais. Nota-se que não só o Estado fez investimentos, como também a rede privada. Foram criados nesse período um total de 261

estabelecimentos de formação de professores primários, distribuídos por 125 municípios distintos e divididos de acordo com sua jurisdição em: 23 municipais, 96 oficiais, 141 livres e uma rural. Sendo apenas na capital 69 estabelecimentos, dos quais 10 eram oficiais e 59 livres.

Quadro 17 - Escolas Normais no estado de São Paulo na década de 1950

Ano	Nº de Escolas por ano	Modalidade de Escola Normal	Municípios
1950	31	Oficial	São José do Rio Pardo, São José do Rio Preto, Ituverava, Araraquara, Amparo, Araras, Avaré, Ibitinga, Penápolis, Pompéia, São João da Boa Vista, São Joaquim da Barra, Tupã, Itararé, Matão, Nova Granada, Paraguaçu Paulista, Presidente Venceslau, Registro, São Vicente, Tanabi, Capital (Ipiranga e Lapa)
		Livre	Araçatuba, Campinas (2), Catanduva, Franca, Itapetininga, Capital (2)
1951	14	Oficial	Bragança Paulista, Socorro, Capital (Pinheiros), Campinas (Carlos Gomes) e Padre Anchieta na Capital⁵⁴
		Livre	Adamantina, Assis, Guararapes, Lucélia, Marília, Ribeirão Preto, São Caetano do Sul, Valparaíso, São Paulo
1952	37	Oficial	Campos de Jordão, Santo André, São Bernardo do Campo, Monte Aprazível, Capital (Belenzinho)
		Municipal	Cachoeira Paulista, Igarapava, Lençóis Paulista, São Simão, Votuporanga
		Livre	Araçatuba, Campinas (2), Franca, Jaboticabal, Presidente Prudente, Rio Claro, Santos (2), Santo Amaro, Capital (17 ⁵⁵)

⁵⁴ Todas as escolas normais oficiais em destaque no Quadro 17, foram transformadas em Instituto de Educação, nas respectivas datas.

⁵⁵ Conforme consta nas Leis e Decretos do estado de São Paulo, as 17 escolas normais criadas na Capital em 1952 receberam as seguintes nomenclaturas: Escola Normal Livre Salete; Escola Normal Livre Riachuelo; Escola Normal Livre São Vicente de Paulo; Escola Normal Livre Eduardo Prado; Escola Normal Livre Campos Salles; Escola Normal Livre Santa Marcelina; Escola Normal Livre Santa Ignês; Escola Normal Livre São José; Escola Normal

1953	53	Oficial	Andradina, Atibaia, Ourinhos, Rancharia, Dracena, Osvaldo Cruz, Batatais, Araraquara, Bauru , Bebedouro, Botucatu , Itapetininga , São José do Rio Preto , Ribeirão Preto , Franca , Pirassununga , São Carlos , Guaratinguetá , Tatuí , Piracicaba , Santa Cruz do Rio Pardo , Jaú , Presidente Prudente , Casa Branca , Jundiaí
		Municipal	Andradina, Americana, Cajuru, Iguape, Mirandópolis
		Livre	Bauru, Bastos, Batatais, Botucatu, Jundiaí, Itú, Limeira, Marília, Mogi-Mirim, Ribeirão Preto (2), Rio Claro, Santo André, São José do Rio Pardo, São José do Rio Preto, Sorocaba, Piracicaba, Capital (6)
1954	45	Oficial	Americana, Cafelândia, Pacaembu, Promissão, Ribeirão Bonito, Santa Barbara D' Oeste, Suzano, Votuporanga, Capital (Penha, Mooca, Vila Mariana)
		Municipal	Capão Bonito, Conchas, José Bonifácio, Pedregulho
		Livre	Agudos, Bastos, Batatais, Catanduva, Guaratinguetá, Jardinópolis, Jaú, Laranjal Paulista, Ourinhos, Ribeirão Preto, Santos, São Carlos, São João da Boa Vista, Suzano, Taquaritinga, Taubaté, Tupã, Capital (13)
1955	16	Oficial	Cajuru, Capital (2)
		Livre	Barretos, Campinas, Guaratinguetá, Moji-Guaçu, Promissão, São José do Rio Preto, Capital (7)
1956	25	Rural	Piracicaba
		Oficial	Serra Negra
		Municipal	Fernandópolis, Pôrto Feliz, Quatá, Martinópolis
		Livre	Adamantina, Araraquara, Birigui, Iacanga, Mogi das Cruzes, Mogi Mirim, Ribeirão Preto, Santos, São Bernardo do Campo, Capital (10)
1957	14	Oficial	Penápolis , Taquaritinga , Capital (Escola Normal Fernão Dias Pais)

Livre Nossa Senhora de Sion; Escola Normal Livre de Assunção de São Paulo; Escola Normal Livre Maria Imaculada; Escola Normal Livre São Paulo; Escola Normal Livre do Colégio Batista Brasileiro; Escola Normal Livre do Ipiranga; Escola Normal Livre Manoel da Nóbrega; Escola Normal Livre Modelo; Escola Normal Livre anexa ao Colégio Sacré-Coeur de Marie.

		Municipal	Bariri, Regente Feijó, Santo Anastácio, Sertãozinho, Santa Adélia
		Livre	Araraquara, Campinas, Garça, Lins, Taubaté, Piquete
1958	21	Oficial	Itapira, Orlândia, Itápolis, Mococa, Itapeva, Capivari , Bilac, Monte Azul Paulista, Lucélia, Caconde, Lençóis Paulista, Fernandópolis, Ibirá, Martinópolis, Getulina, Iguapé
		Livre	Bauru, Lorena, Santo André, Capital (2)
1959	6	Oficial	Mogi Mirim, Valparaíso, São Caetano do Sul, São Pedro, Pederneiras
		Livre	Capital

Fonte: Elaborado pela autora com base nas Leis e Decretos do estado de São Paulo entre 1950-1959 e Mascaro (1956, p. 27-28).

Analizando-se os municípios em que as escolas foram criadas, nota-se que a maioria estava fora da capital do estado, o que demonstrou a interiorização do Ensino Normal no estado. É preciso destacar, ainda, que o processo de expansão dos IEs pelo interior do estado se dá a partir de 1951, conforme pode ser verificado pelas cidades em destaque acima.

Nessa perspectiva, o estudo Labegalini (2009, p. 87) apontou que a expansão dos IEs do estado de São Paulo ocorreu mediante à transformação em institutos de educação, de “Escolas Normais”, “Colégios Estaduais e “Escolas Normais” ou, ainda, de “Ginásios Estaduais e “Escolas Normais”.

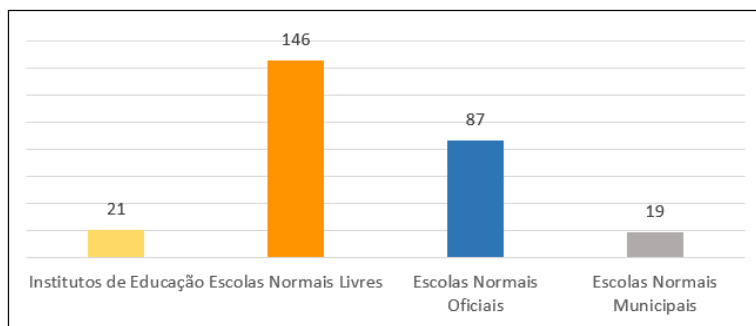
Assim, na década de 1950, na euforia desenvolvimentista, a modernização econômica influenciou a esfera educacional com a unificação das escolas normais que, juntamente com a equivalência de todos os cursos médios, permitiram o acesso ao ensino superior, descaracterizando-se como cursos profissionalizantes para o magistério primário.

A ideia de oferecer igualdade de oportunidades aos alunos que trabalhavam no período diurno favoreceu abertura de cursos normais noturnos, que seguiu o mesmo currículo e estrutura dos cursos diurnos, com duração de quatro anos. O objetivo era garantir aos alunos a realização das atividades, sobretudo, o cumprimento das atividades práticas no curso primário anexo que funcionava apenas no período diurno (ALMEIDA, 2016; TANURI, 2000).

Contudo, o estudo de Mascaro (1956) intitulado *O ensino normal no estado de São Paulo* demonstrou que a expansão das escolas normais não era desejável, sobretudo para com a formação feminina moldada às tarefas do lar e de criação dos filhos, considerada um desvio de função e justificativa para o aumento do número de Escolas Normais.

Com base no grande número existente de estabelecimentos de ensino normal (Gráfico 10), Mascaro (1956) sustentava o discurso de que não havia a necessidade de criar escolas noturnas particulares no estado de São Paulo, de modo que caberia à administração impedir as solicitações para autorização de funcionamento de tais cursos, já que atendia apenas a interesses pessoais ou de grupos.

Gráfico 10 - Número de estabelecimentos de ensino normal no estado de São Paulo – 1956



Fonte: Mascaro (1956, p. 47).

De acordo com os dados apresentados, houve maior iniciativa por parte do sistema de ensino particular em criar curso de formação de professores primários no estado e menor participação dos municípios. Nessa conformidade, Basso (2018, p. 17) salienta que as escolas normais livres ultrapassaram em quantidade as oficiais, demonstrando “[...] o processo de transferência de parte da responsabilidade pela formação docente, do Estado para iniciativas não governamentais”.

Diante do exposto, a ação do setor privado foi determinante para atender os municípios paulistas que reivindicavam cursos de formação para o magistério, sobretudo, para solucionar a falta de professores. Com isso, pode-se considerar São Paulo, o estado com o maior número de estabelecimentos que ofereceram a formação de professores no Brasil, o que demonstra o grande número de normalistas, como pode ser analisado no Quadro 18.

Quadro 18 - Corpo docente do ensino primário público – 1957

Estados	Corpo docente com regência de classe			
	Ensino Estadual		Ensino Municipal	
	Normalista	Não normalista	Normalista	Não normalista
Acre	49	150	1	38
Alagoas	2	87	70	897
Amapá	83	91	-	-
Amazonas	238	519	-	23
Bahia	4.916	14	106	2.596
Ceará	1.618	1.202	143	3.652
Distrito Federal	-	-	4363	-
Espírito Santo	1.395	607	1	371
Goiás	678	1.475	38	492

Maranhão	403	207	61	1.083
Mato Grosso	340	1.136	44	206
Minas Gerais	10.923	3.858	632	7.289
Pará	656	1.618	122	567
Paraíba	604	1.081	18	782
Paraná	2.033	4.051	84	3.110
Pernambuco	2.163	129	319	3.567
Piauí	454	453	30	677
Rio Branco	20	10	-	-
Rio de Janeiro	3.053	837	107	1.889
Rio Grande do Norte	390	1.018	3	658
Rio Grande do Sul	5.968	998	481	7.675
Rondônia	29	89	-	-
Santa Catarina	2.627	2.568	215	1.631
São Paulo	26.779	29	4121	707
Sergipe	283	475	53	380

Fonte: BRASIL (1957, p. 5-7).

É diante desse cenário estatístico que se pode dar visibilidade às políticas de expansão do ensino normal para a formação de professores no estado de São Paulo. Os dados permitiram verificar que os docentes que lecionavam nas escolas de ensino público primário, no ano de 1957, no estado de São Paulo, se comparados a outras regiões do Brasil, eram em sua maioria habilitados para o exercício do magistério. O que se deduz é que cada estado possuía, ao menos em parte, uma organização e iniciativas próprias de habilitação de professores, norteadas pelas condições e particularidades de desenvolvimento econômico. Nesse caso, permite ver como esse país

se configura de forma diferente às condições de vida, de trabalho e formação.

O elevado número de Escolas Normais no estado de São Paulo, sobretudo, as Normais Livres, causou certa preocupação com relação à qualidade do ensino ofertado. Desse modo, o problema da má qualidade da formação de professores foi, para Vicentini e Lugli (2009), decorrente do despreparo dos alunos que se destinavam ao Ensino Normal, pois eram admitidos estudantes advindos de qualquer curso profissionalizante (vocacionais) de primeiro ciclo ou do ginásio. Além disso, há, também, o problema da baixa exigência de muitas instituições com relação ao nível de conhecimento para a diplomação e a falta de articulação entre as diversas disciplinas que compunham o currículo.

No começo da década de 1960 foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional (Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961). Entretanto, não produziu inovações expressivas para o ensino normal. Permaneceu a mesma organização anterior à legislação com a preparação dos professores do ensino obrigatório (de 1ª a 4ª séries), mas conservando seu sistema dual.

Dos avanços significativos, registrou-se a equiparação de todas as modalidades de ensino médio, assim como a descentralização administrativa e a flexibilidade curricular, que permitiriam o rompimento da uniformidade curricular das escolas normais. Também foi sancionada a obrigatoriedade escolar primária de seis anos de duração acrescentando ao curso primário um curso complementar de duas séries (SOUZA, 2009; TANURI, 2000).

Em decorrência da mudança política no Brasil com o golpe militar de 1964, o estado de São Paulo promoveu algumas reformas

para aperfeiçoar a formação de professores oferecida nas Escolas Normais, sancionando o Decreto nº 45.159-A, de 19 de agosto de 1965 (regulamento interno dos estabelecimentos de ensino secundário e normal); o Decreto nº 47.404, de 19 de dezembro de 1966 (normas regimentais dos estabelecimentos estaduais de ensino secundário e normal) e o Decreto nº 50.133, de 2 de agosto de 1968 (regulamentou a Lei nº 10.038, de 5 de fevereiro de 1968, na parte relativa ao ensino colegial: secundário e normal).

No período de tais reformas, precisamente entre 1960 e 1967, ocorreu no estado mais uma expansão do ensino normal. Nesse período, foram criados 154 estabelecimentos de ensino normal, dos quais 91 eram oficiais, 51 livres e 12 municipais, como pode ser verificado no Quadro 19.

Quadro 19 - Escolas Normais no estado de São Paulo (1960-1967)

Ano	Nº de Escolas por ano	Modalidade de Escola Normal	Municípios
1960	13	Oficial	Santa Barbara d'Oeste, São José do Rio Pardo, São Manoel, Americana, Cruzeiro⁵⁶, Leme, Barra Bonita, Duartina, Adamantina
		Livre	Campinas, Capital (3).
1961	25	Oficial	Altinópolis, Itatinga, São Sebastião da Grama, Mirassol, Lins, São João da Boa Vista, São José dos Campos, Birigui , Bernardino de Campos, Poá, Tatuapé, Neves Paulista, Taquarituba, Itariri, Pedro de Toledo, Rinópolis, Capital (Nossa Senhora do Ó).
		Livre	Americana, Flórida Paulista, Jundiaí, São Caetano do Sul, Osasco, Capital (3).

⁵⁶ Todas as escolas normais oficiais em negrito, no Quadro 19, foram transformadas em Instituto de Educação, nas respectivas datas.

1962	12	Oficial	José Bonifácio, Ferraz de Vasconcellos, Iacanga, Pôrto Ferreira, Tupi Paulista, Olímpia, Taubaté , Pereira Barreto, Tabatinga, Capital.
		Municipal	Presidente Bernardes
		Livre	Pôrto Ferreira
1963	17	Oficial	Tabatinga, Uchôa, Piracicaba (em Vila Rezende), Jales, Flórida Paulista, Piraju , Guariba, Palestina, Sertãozinho, Tremembé (município de Taubaté), Itanhaém, Miracatu, Caraguatatuba, Guará, Guarujá, Capital.
		Livre	Sorocaba.
1964	26	Oficial	Aparecida, Mogi Guaçu, Pitangueiras, Osasco, São Bento do Sapucaí, Guaraçaí, Bariri, Cunha, Vargem Grande do Sul, Colina.
		Municipal	Porangaba
		Livre	Boituva, Lorena, Penápolis, Bariri, Presidente Prudente, Atibaia, Avaré, Capital (8).
1965	31	Oficial	Presidente Venceslau, Novo Horizonte , Itaberá, Cubatão, Morro Agudo, Guaíra, Chavantes, Junqueirópolis, Potirendaba, Queluz, Itapecerica da Serra, Vera Cruz, Araraquara, Itatiba, Miguelópolis, Gália, Macauba, Capital (Bairro do Itaim), Catanduva (Bairro de Higienópolis).
		Municipal	Miguelópolis, Iepê, Itaporanga, Itaberá.
		Livre	Campinas, Santos, Marília, Tatuí, Presidente Epitácio, Capital (3).
1966	21	Oficial	Campinas
		Municipal	Apiaí, Guaraçaí, Itatiba, Cunha, Américo de Campos, São Luiz do Paratinga.
		Livre	Jales, Santos, Santo André (2), São Bernardo do Campo, São Carlos, São Vicente, Capital (7).
1967	9	Oficial	Buritama, Santa Branca, Itapuí, Ipauçu, Itajobi, Braúna, São José do Rio Preto, Valentim Gentil, Borborema.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas Leis e Decretos do estado de São Paulo entre 1960-1967.

Conforme pode ser examinado no Quadro 19, pela primeira vez, desde a década de 1920, o número de Escolas Normais oficiais é

superior àquele de iniciativa da rede de ensino particular. O ano de 1967 registrou as últimas escolas normais criadas no estado, sendo todas do sistema de ensino estadual.

As Escolas Normais bifurcaram-se em curso Colegial, responsáveis em preparar os alunos para o ingresso nos ensinos superiores e os Cursos Normais, de caráter profissionalizante que habilitavam os professores para as escolas primárias do estado. O currículo da Escola Normal, em 1965, contemplava as matérias descritas no Quadro 20.

Quadro 20 - Currículo da Escola Normal, em 1965

Modalidade	Matérias	Carga Horária semanal		
		1ª série	2ª série	3ª série
Obrigatórias	Português	3	3	3
	Matemática	3	----	----
	Ciências Físicas e Biológicas	3	----	----
	História	3	----	----
	Geografia	3	----	----
Complementares Obrigatórias	Metodologia e Prática	3	4	6
	Psicologia da Educação	3	4	4
	Sociologia da Educação	----	4	----
	Biologia Educacional	----	4	----
Optativas	Desenho Pedagógico	1	2	3
	Filosofia e História da Educação	----	----	3
Práticas Educacionais	Religião	1	1	1
	Educação Física	1	1	1
	Música e Canto Orfeônico	1	1	2
	Artes Aplicadas	----	1	2

Fonte: SÃO PAULO (1965, p. 16).

As disciplinas de formação geral voltaram a ser introduzidas no curso Normal, regulamentadas com a criação do Conselho Estadual de Educação⁵⁷ - CEE - (Lei nº 7.940, de 7 de junho de 1963). O CEE/SP fixou nos currículos das Escolas Normais, matérias complementares, bem como disciplinas optativas que seriam escolhidas pelos estabelecimentos de ensino. Houve ainda acréscimo de disciplinas de formação técnico-pedagógica.

O Decreto nº 47.404/66 conferiu aos estabelecimentos das Escolas Normais a prerrogativa de escolha de duas disciplinas optativas, respeitando as seguintes matérias: Introdução à Filosofia; Pedagogia Geral; Filosofia e História da Educação; Línguas Modernas; Estatística Aplicada à Educação; Música e Canto Orfeônico; Desenho Pedagógico; Artes Aplicadas; Educação Física, Recreação e Jogos; Técnicas Comerciais; Técnicas Agrícolas; Economia Doméstica; Técnicas Audiovisuais Aplicadas à Educação Artes Plásticas (SÃO PAULO, 1966).

O ensino das disciplinas poderia ser ministrado em uma ou mais série, ao passo que os estágios passaram a ser realizados nas escolas rurais e experimentais no estado de São Paulo, visando “ampliar a visão e a experiência profissional dos futuros professores” (ALMEIDA, 2016, p. 12).

O Decreto nº 50.133/68 definiu a formação de professores para o ensino primário em quatro anos de duração; para o ensino pré-primário e primário especializado em um ano e o curso de preparação de pessoal técnico e administrativo para o ensino primário, um ano ou dois anos de duração, em nível de pós-graduação.

⁵⁷ O Conselho Estadual de Educação (CEE) foi criado para deliberar sobre assuntos pertinentes ao ensino primário, médio e superior (SÃO PAULO, 1963).

O referido decreto determinava às Escolas Normais a obrigatoriedade de um curso primário de aplicação como campo de experiência e de aplicação de técnicas didáticas para os futuros professores. Além disso, a 3ª série foi organizada por áreas de estudos e a 4ª série, fundamentalmente, aglutinava as disciplinas profissionalizantes de conteúdo pedagógico que voltou a funcionar em quatro anos. Ademais, a Resolução nº 36/1968 instituiu um currículo comum para as duas primeiras séries do ciclo colegial com disciplinas obrigatórias e complementares (ALMEIDA, 2016).

Entre as reformas deste período, a Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, modificou o ensino superior (curso de Pedagogia), fracionando-o, visando à formação dos especialistas em educação, de modo a habilitar o docente do curso normal, bem como o professor primário em nível superior. Para Tanuri (2000, p. 79):

Na conjuntura histórica pós-64, as preocupações da literatura educacional, dos conteúdos curriculares e dos treinamentos dos professores deslocam-se principalmente para os aspectos internos da escola, para os “meios” destinados a “modernizar” a prática docente, para a “operacionalização” dos objetivos – instrucionais e comportamentais –, para o “planejamento, e coordenação e o controle” das atividades, para os “métodos e técnicas” de avaliação, para a utilização de novas tecnologias de ensino, então referentes sobretudo a “recursos audiovisuais”. Tratava-se de tornar a escola “eficiente e produtiva”, ou seja, de torná-la operacional com vistas à preparação para o trabalho, para o desenvolvimento econômico do país, para a segurança nacional. (TANURI, 2000, p. 79).

Com a Lei nº 5.692/1971, o modelo de formação de professores foi em grande parte descaracterizado. Esta lei alterou profundamente a estrutura e organização do ensino no Brasil. O ensino passou a denominar-se de 1º grau, compreendendo o primário e o ginásio numa escola única de oito anos; implantou também a profissionalização compulsória no ensino de segundo grau, transformando a escola normal numa das habilitações profissionais deste nível de ensino (SCHEIBE, 2008; SOUZA, 2009).

Com a reforma, os Institutos de Educação deixaram de existir e a formação de professores para o curso normal passou a ser ofertada apenas nos cursos de Pedagogia. A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º passaram a ser feitas

[...] em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos. (BRASIL, 1971, p. 6).

Por esta razão, a Lei exigiu como formação mínima para o exercício do magistério:

a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau; b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração; c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena. (BRASIL, 1971, p. 6).

A Lei nº 5.692/71 garantia estudos adicionais de um ano em instituições superiores que habilitavam os professores para o exercício do magistério até a 6ª série. Do mesmo modo, os docentes diplomados por licenciatura curta, mediante estudos adicionais, poderiam exercer o magistério até a 2ª série do segundo grau. O currículo estava estruturado em formação geral, obrigatória em nível nacional, composto por disciplinas da área de comunicação e expressão, estudos sociais e ciências e uma parte de formação especial (TANURI, 2000). Foram incluídas no currículo de Habilitação Específica para o Magistério (HEM) as disciplinas de Educação Moral e Cívica, Educação Cívica, Educação Artística e programas de saúde como matérias obrigatórias do currículo, além do Ensino Religioso de caráter facultativo.

Os currículos do ensino de 1º e 2º graus foram organizados com “um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos” (BRASIL, 1971, p. 1).

Já o curso HEM introduziu mudanças na prática de ensino e no estágio supervisionado. Segundo Almeida (2016), ficou estabelecido pelos pareceres nº 45/1972 e nº 349/1972 que a disciplina de didática era a responsável por fundamentar a metodologia de ensino que se desenvolveria na forma de estágio supervisionado a ser realizado nas escolas oficiais e particulares. Os estágios, segundo Tanuri (2000), se restringiam apenas à observação, mesmo com as prescrições legais, com o propósito de que fossem

incluídas a observação, a participação e a regência, eram realizados apenas formalmente.

Como resultado do agravamento nas condições de formação docente em âmbito nacional, a queda nas matrículas da HEM e a desvalorização da profissão, o Ministério da Educação (MEC) e as Secretarias Estaduais redefiniram a formação de professores, propondo, em 1982, o projeto dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM). (VICENTINI; LUGLI, 2009; TANURI, 2000). O projeto visou fortalecer as condições de formação de professores para que pudessem habilitar os novos docentes em nível médio.

Em face do exposto, muitas foram as reformas elaboradas para que se organizassem os cursos de formação no estado de São Paulo. Sem dúvida, a Escola Normal foi a responsável por formar o professor primário no estado de São Paulo, especificamente até 1971, quando a Lei transformou o Curso Normal em Habilitação Específica para o Magistério, como uma proposta de profissionalização do ensino do 2º grau. Outras reformas posteriores à Lei nº 5.692/71 vieram, assim como outros estabelecimentos que se encarregaram da formação dos professores. Entretanto, para o presente trabalho não será abordado, uma vez que o objetivo desse tópico foi apresentar como o estado paulista teve uma grande expansão de escolas normais ao longo do período delimitado para a pesquisa e, como consequência, muitos professores formados.

3.2 Professor rural: uma formação ausente no estado de São Paulo?

Concluído o tópico anterior, ficou evidenciado que a Escola Normal e os Institutos de Educação foram responsáveis pela formação de grande parte dos professores do ensino público primário no estado de São Paulo. Em realidade, se a expansão do ensino normal foi tão grande, atingiu ou não os professores rurais? Em vista disso, retoma-se a questão: Afinal, que tipo de professor promoveu o ensino da população rural? Eram professores leigos ou formados? Nesse sentido, para buscar respostas a essas questões foi preciso retomar circunstâncias históricas que marcaram o contexto rural.

Durante a Primeira República, a economia no Brasil foi marcada por um modelo econômico agrário-exportador. Contudo, a alfabetização era valorizada apenas como moeda eleitoral, com investimentos distintos dependendo do estado. Assim, a educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, de acordo com Leite (1999), sempre foi relegada a planos inferiores, de tal modo que a expansão do ensino público elementar no país privilegiou a população urbana em detrimento da rural, a despeito da permanência de uma grande concentração populacional no campo até a década de 1960 (SOUZA, 2014).

Nesse período, intensificou no país a migração interna para os centros urbanos, demandando soluções para o setor educacional. A partir de 1920 ocorreram significativas mudanças para as populações residentes no campo, pois o ensino rural, antes negligenciado, passou a ganhar visibilidade e a ser debatido em todo o país, até na I Conferência Nacional de Educação, promovida pela Associação

Brasileira de Educação (ABE), em 1927, e na III Conferência Nacional de Educação, em 1929, em defesa de um ensino voltado especificamente para a população rural (ÁVILA, 2013; SÁ; SILVA, 2014).

É nesse contexto que se consolida no Brasil o Movimento pela “ruralização do ensino”⁵⁸, que “[...] tinha como objetivo propagar uma escolarização que integrasse o homem às condições regionais e o fixasse no campo” (SÁ; SILVA, 2014, p. 61).

Nesse sentido, a ruralização do ensino constituiu-se como “[...] um movimento político integrado por agência e agentes dotados de uma inserção determinada na estrutura social agrária e sustentado por canais específicos de organização, expressão e difusão de demandas” (MENDONÇA, 1997, p. 13).

O movimento esteve calcado no ideário que vinha sendo construído por alguns intelectuais e educadores desde a década de 1920, que defendiam

[...] uma escola adaptada e sempre referida aos interesses e necessidades hegemônicas no setor rural. Esse pensamento privilegiava o papel da escola na construção de um ‘homem novo’, adaptado à nova realidade brasileira e de uma relação ‘homem rural/escola pretensamente nova. (PRADO, 2000, p. 53-54).

Sob tal prisma, pensava-se em uma escola que atendesse às orientações da ruralização do ensino de modo a ser “[...] integrada às

⁵⁸ Nesta tese optou-se em utilizar o termo “ruralização do ensino”, com base no estudo de Moraes (2019), em vez de “ruralismo pedagógico”, como vinha sendo tratado na produção historiográfica sobre o tema.

condições locais, regionalistas, cujo objetivo maior era promover a fixação do homem ao campo” (MAIA, 1982, p. 27).

Apesar disso, a educação rural no território brasileiro ganhou centralidade somente a partir da Revolução de 1930, quando o governo passou a tratá-la como direito social na Constituição de 1934. Vários fatores, segundo Ávila (2013, p. 31-32), contribuíram para o “[...] estado de ‘abandono’ e a condição de inferioridade a que foi submetido o ensino rural nas primeiras décadas do regime republicano, entre os quais a posição de relevo a que foram alçadas as cidades no processo de modernização da sociedade brasileira”.

Para Ávila (2013), a ideia de um modelo educativo voltado para a vida rural em oposição a uma escola comum na cidade ocasionou debates em torno da adoção dos modelos de escola rural que deveriam ser difundidos no país. Havia os renovadores da educação, adeptos da Escola Nova e os ruralistas. Aqueles que defendiam uma escola única e comum para todos, independentemente do local em que estivessem inseridas, estes, ao contrário, defendiam que o espaço rural deveria comportar uma escola típica rural, com um ensino de caráter vocacional agrícola (ORIANI, 2017).

As discussões sobre a escola rural nas primeiras décadas do século XX, para Oriani (2017), estiveram relacionadas com a “denúncia das falhas” e das condições “insalubres” de seus funcionamentos. Esperava-se que as escolas do meio rural influenciassem toda a comunidade “[...] melhorando-a e possibilitando-lhe a prática e desenvolvimento de bons hábitos, sejam recreativos, sociais, higiênicos, de economia ou culturais” (ANDRADE; PEIXOTO, 2005, p. 4).

Coadunam-se com essas reflexões as propostas ruralistas, ao defenderem uma escola primária específica para o meio rural que atendesse às necessidades da população do campo. Entretanto, no estado de São Paulo, somente entre as décadas de 1930 e 1960 que as políticas dos governos estaduais passaram a ser impactadas nos debates entre os ruralistas e os defensores da escola comum (SOUZA, 2009, 2016).

A disseminação do ensino primário no meio rural no estado de São Paulo, segundo Souza e Ávila (2014), enfrentou vários problemas pedagógicos e administrativos: a falta de professores; a precariedade dos locais de funcionamento; as condições de organização das escolas isoladas⁵⁹; a baixa frequência dos alunos e o abandono escolar, ocasionados pelo trabalho nas lavouras.

A escola primária rural “[...] não atendia às necessidades do trabalho rural, uma vez que ela estava ancorada em valores da vida citadina reforçando, assim, o apreço pela cultura urbana ao invés de favorecer a mentalidade agrícola que deveria prevalecer na população rural” (MENNUCCI, 2006⁶⁰ *apud* SOUZA-CHALоба, 2017, p. 183).

Nessa perspectiva, Mennucci, no entendimento de Souza-Chaloba (2017, p. 183), defendia a ideia de uma escola primária “[...] com a feição rural impregnada dos valores do meio e capaz de combater o êxodo do campo”. Era apenas formar na escola normal rural outro

⁵⁹ Foram denominadas escolas isoladas as escolas primárias com uma única sala de aula, com alunos de diferentes níveis de adiantamento, regida por um só professor (SOUZA, 2016).

⁶⁰ De acordo com Ávila (2013), Sud Mennucci é considerado um dos mais completos intelectuais piracicabanos do século XX. Liderou o pensamento ruralista. Foi diretor geral do ensino do estado de São Paulo por três vezes (ÁVILA, 2013; SOUZA; ÁVILA, 2014).

tipo professor, as escolas normais urbanas “[...] só produzem o professor citadino” (MENNUCCI, 2006, p. 163).

Desse modo, entre as décadas de 1930 e 1970, no Brasil, intensificaram-se as propostas e iniciativas de criação de instituições para a formação de professores rurais, em virtude do

[...] crescente êxodo no campo, a disseminação dos ideais ruralistas, as políticas implementadas pelo governo federal para contenção do fluxo migratório e saneamento do interior, a expansão do ensino primário nas zonas rurais de iniciativa dos governos estaduais e municipais e as políticas nacionais para a educação rural. (SOUZA-CHALOPA, 2017, p. 181).

A proposta era diminuir o êxodo rural com subsídios e melhorias no campo. Para Silva (1970), era importante preparar o professor que exercia sua função na escola primária rural. Seria necessário, no entanto, oferecer-lhe uma formação profissional especializada para que pudesse ter consciência das vantagens e das dificuldades a serem enfrentadas no decorrer da profissão, além do orgulho da missão que iria desempenhar.

Para ser professor de escola primária rural era necessário receber uma formação profissional especializada, uma vez que o “[...] mestre que se forma para ambiente urbano, desconhecendo a realidade da vida rural, poderá servir para as cidades, mas não convém, absolutamente, àquela zona” (SILVA, 1970, p. 25).

No caso do estado de São Paulo, de acordo com Souza-Chaloba (2017), teve início no começo do século XX e se fortaleceu a partir da tendência educacional propagada por alguns educadores brasileiros, relacionada ao ruralismo pedagógico entre 1930 e 1960.

O principal propagador dos ideários ruralistas foi Sud Mennucci, que buscou reformar o ensino primário rural e o ensino normal enquanto fora Diretor Geral da Instrução Pública⁶¹ paulista:

Sud Mennucci foi um grande defensor da Escola Normal Rural, por depositar na formação de professores qualificados a esperança de uma escola adaptada ao meio. Na visão desse educador, o professor rural deveria dominar conhecimentos sobre agricultura, higiene e enfermagem para que pudesse provocar mudanças nos métodos de trabalho do agricultor, melhorar a saúde do trabalhador e tornar-se um incentivador do progresso do campo. (MAZZEU, 2001 *apud* SOUZA, 2009, p. 151).

Na opinião desse educador, o recrutamento dos professores para o meio rural prejudicava o país, visto que no seu entendimento o normalista é

[...] novato, apenas saído da forja das Normais, inexperiente e inexerto, treinado em estabelecimentos de ensino urbano, onde tudo é fácil e cômodo e onde pode por em jogo, com uma certa probabilidade de sucesso, aquela psicologia de laboratório que nos chega empacotadinha de fora e que, bem que mal, se ajusta ao estudo das crianças que frequentam grupos escolares. (MENNUCCI, 2006, p. 78).

O professor formado nas Escolas Normais não estava preparado para o campo, sendo necessária a criação de Escolas

⁶¹ De acordo com Orani (2015), a primeira administração de Sud Mennucci data de novembro de 1931 e maio de 1932, e a segunda entre 5 e 24 de agosto de 1933.

Normais Rurais, não apenas no estado de São Paulo, mas sobretudo, no país:

As normais rurais se organizarão sob um tríptico ponto de vista: o pedagógico, o higiênico ou, talvez melhor, o sanitário, e o agrícola. Isso quer dizer que terão professores propriamente ditos, professores-médicos e professores-agrônomo. Todos, nessa casa, desde a cabeça diretora até o mais humilde servente devem ter ‘mentalidade agrícola’ [...] Tais escolas tem de formar professores quase á vida citadina, perenemente preocupados com a maior eficiência do campo e de tal modo que se constituam em *leaders* do núcleo em que vão servir. Terão noções amplas e claras das atividades agrícolas e das necessidades higiênicas e sanitárias de seus habitantes. Devem estar, sob qualquer aspecto, a cavaleiro do meio circundante, uma espécie de consultor técnico de toda a população a respeito dos mil problemas da vida rural. (MENNUCCI, 1932, p. 128-129).

Desse modo, a partir da década de 1930 foram implementadas algumas experiências visando melhorar a educação da população do campo, tal como a criação da Escola Normal Rural em Piracicaba, a instalação de granjas escolares e de grupos escolares rurais.

Em 1932, Mennucci encaminhou, de acordo com Souza-Chaloba (2017), ao Secretário de Estado da Educação e Saúde Pública, uma proposta de projeto para a criação de cinco escolas normais rurais no interior paulista, embasado, segundo Basso (2021), no Decreto nº 5.335/32.

As ideias divulgadas por Mennucci no estado de São Paulo resultaram no Decreto nº 6.047, de 19 de agosto, de 1933, considerando a necessidade de formar normalistas aptos a exercerem o magistério rural, prevendo a instalação da Escola Normal Rural em

Piracicaba. O decreto definiu um curso complementar de três anos e um normal de quatro anos, de modo que compreendessem as disciplinas do Quadro 21.

Quadro 21 - Currículo da Escola Normal Rural, em 1933

Curso Complementar (3 anos)	Curso Normal (4 anos)
Português	Português
Francês e Inglês	Matemática (Trigonometria e Mecânica)
Matemática (Aritmética, Álgebra e Geometria)	Física
Geografia e História do Brasil	Química
Ciências Físicas e Naturais	Botânica
Agricultura prática	Geografia Econômica e História da Civilização
Desenho	Psicologia, Pedagogia e Didática
Música	Tecnologia Agrícola
Educação Física e aulas de trabalhos manuais femininos, rurais	Zootecnia
	Agricultura Geral
	Agricultura Especial
	Economia Rural
	Higiene, puericultura e profilaxia rural
	Desenho
	Música
	Educação Física e aulas de trabalhos manuais femininos, rurais

Fonte: SÃO PAULO (1933c, p. 1).

O curso complementar de três anos estruturava-se com uma formação geral do normalista, uma vez que a disciplina de Agricultura Geral e as aulas de trabalhos manuais femininos rurais era uma forma de iniciação no meio rural. Já o curso normal de quatro anos

propiciava uma formação especializada de professores rurais, pois tinha disciplinas técnicas em agricultura: Tecnologia Agrícola, Zootecnia, Agricultura Geral, Agricultura Especial, Economia Rural, Higiene, Puericultura e Profilaxia Rural. Além disso, os trabalhos escolares deveriam ser realizados em dois períodos: um para a parte prática, com aulas no campo e nos laboratórios; e o outro de aulas teóricas, em classe. Para a prática e observação, a Escola Normal Rural contaria com um grupo escolar rural como escola de aplicação. Para se inscrever na Escola Normal Rural, o candidato precisava fazer o exame de admissão e ter 14 anos completos. Apesar de todas as prescrições estabelecidas na legislação, essa escola Normal Rural, no município de Piracicaba, não chegou a ser instalada nesse período.

O Decreto nº 6.047/33 permitia a instalação de grupos escolares e escolas vocacionais rurais no estado de São Paulo, tendo em vista a formação de uma mentalidade escolar voltada para as atividades agrícolas e pastoris. Desse modo, foram transformados em grupos escolares rurais os grupos escolares de Butantan⁶² e Arnaldo Barreto de Tremembé (SÃO PAULO, 1933c).

Sem dúvida, Mennucci foi um grande defensor da Escola Normal Rural no estado de São Paulo, bem como em todo o território brasileiro. Em razão disso, o estado do Ceará, em Juazeiro do Norte, no ano 1934, foi o primeiro estado brasileiro a materializar a ideia do educador paulista com a criação de uma escola normal para a formação de professores rurais.

⁶² De acordo com Souza e Moraes (2015, p. 282), nesse momento, no estado de São Paulo, “[...] inicia a constituição de uma rede de escolas de ensino primário típico rural”, especializado para a criança do meio rural.

De acordo com Araújo (2011, p. 241), “Mennucci alertava para os problemas acarretados pela ausência de uma educação rural e profissionalizante”, devendo “[...] levar o brasileiro a se tornar o homem adaptado ao meio em que vivia, fornecendo-lhe uma mudança de mentalidade capaz de fazê-lo sentir e acreditar em sua força criadora, na busca crescente da melhoria de vida” (ARAÚJO, 2011, p. 241).

Posteriormente à criação e implantação da Escola Normal Rural no estado do Ceará, outros estados brasileiros seguiram essa iniciativa, tais como: Alagoas, Bahia, Pernambuco, Sergipe e Rio Grande do Sul (TANURI, 2000). No entanto, o estado de São Paulo teve uma formação de professor primário rural peculiar, apesar das tentativas frustradas de Sud Mennucci na criação de uma escola normal rural de 2º grau especializada, onde prevaleceram os cursos rápidos de especialização para professores rurais (SOUZA-CHALоба, 2017).

Em realidade, segundo Basso (2021, p. 9), faltavam “[...] tato às professoras rurais para se adaptarem à vida na roça, mas que não era preciso que elas reproduzissem os costumes dos alunos do campo”. Desse modo, “[...] não preconizava um professor de tipo rural, mas um simpatizante da vida na roça que possuísse especialização técnica” (SOUZA-CHALоба, 2017, p. 189).

No entanto, os primeiros cursos de Especialização Rural no estado de São Paulo foram materializados em 1936, na gestão de Almeida Júnior, em duas escolas normais do estado, sendo: na Escola Normal Livre de Santa Rita do Passa Quatro e na Escola Oficial de São Carlos (SOUZA; ÁVILA, 2014). Ainda em 1936, foram ofertados os cursos de férias em Casa Branca e Guaratinguetá, cuja

finalidade consistia em orientar os professores rurais daquelas regiões (BASSO, 2021).

Na década de 1940, os municípios de Espírito Santo do Pinhal e São Manoel realizaram cursos análogos junto a estabelecimentos de ensino agrícola, com o intuito de “[...] formar um professor que além de ensinar a ler, escrever e contar, fosse capaz de colaborar com a prevenção e trato de doenças, amenizando, portanto, a carência de serviço de saúde no meio rural” (BASSO, 2021, p. 11).

A Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946 (Decreto-Lei nº 8.530/46), os programas implementados pelo Inep e o apoio aos Estados para expansão do ensino primário no meio rural contribuíram com a instalação de Escolas Regionais Rurais com a finalidade de formar professores (SOUZA-CHALOPA, 2017).

O Decreto nº 17.698/1947 manteve os cursos de especialização de professores que se dedicassem ao magistério rural, visto que a formação do professor era ministrada nas Escolas Normais e no Instituto de Educação Caetano de Campos. Não se cogitou a criação do Curso Normal Regional, de 1º ciclo, no estado de São Paulo, “[...] possivelmente em virtude do desenvolvimento educacional do estado e da existência de um elevado número de escolas normais públicas e particulares de 2º ciclo” (SOUZA-CHALOPA, 2017, p. 191).

Em 1950, no estado de São Paulo, fomentou-se novamente a instalação da Escola Normal Rural, por meio da Lei nº 881 (de 6 de dezembro de 1950), com um curso pré-normal de um ano e um curso de formação profissional de dois anos. O currículo de formação profissional estabeleceu as seguintes disciplinas: “Psicologia,

Pedagogia, Prática de Ensino, História da Educação, Biologia Educacional, Sociologia Educacional e Rural, Economia Rural, Música, Desenho Pedagógico, Trabalhos Manuais e Economia Doméstica, Tecnologia Agrícola, Zootecnia, Agricultura geral e especial, Higiene, Puericultura e Profilaxia Rural” (SÃO PAULO, 1950, p. 1).

A lei determinava que as disciplinas de Higiene, Puericultura e Profilaxia Rural, de Agricultura Geral e Especial e de Zootecnia deveriam ser ministradas, respectivamente, por médico, engenheiro agrônomo e veterinário, visando uma formação técnica para as atividades agrícolas. Mesmo com as prescrições estabelecidas, mais uma vez não passou de um projeto.

Houve, no estado de São Paulo, o interesse na criação de escolas normais rurais, como mostram os registros do Quadro 22.

Quadro 22 -Projetos leis de criação e transformação de Escola Normal Rural no estado de São Paulo – 1953

Data	Projeto Lei	Tipo	Cidade
06/04/1953	Nº 59	Criação	Lins
06/04/1953	Nº 60	Criação	Andradina
06/04/1953	Nº 61	Criação	Franca
06/04/1953	Nº 62	Criação	São José do Rio Preto
06/04/1953	Nº 63	Criação	Marília
06/04/1953	Nº 64	Criação	Barretos
06/04/1953	Nº 65	Criação	Ribeirão Preto
06/04/1953	Nº 66	Criação	Campinas
06/04/1953	Nº 67	Criação	Piracicaba
06/04/1953	Nº 68	Criação	Santos
06/04/1953	Nº 69	Criação	Bauru
09/04/1953	Nº 117	Criação	Jáú
09/04/1953	Nº 118	Criação	Bariri
09/04/1953	Nº 129	Criação	Sertãozinho
09/04/1953	Nº 130	Criação	Orlândia

13/04/1953	Nº 157	Criação	Localidade a ser definida pelo Poder Executivo
14/04/1953	Nº 166	Transformação	Lins
14/04/1953	Nº 167	Criação	Guaíra
14/04/1953	Nº 168	Transformação	Ribeirão Preto
14/04/1953	Nº 169	Criação	Igarapava
14/04/1953	Nº 170	Criação	Batatais
14/04/1953	Nº 176	Transformação	Franca
14/04/1953	Nº 176	Transformação	Barretos
14/04/1953	Nº 178	Criação	Fernandópolis
14/04/1953	Nº 180	Transformação	São Joaquim da Barra
14/04/1953	Nº 181	Transformação	Registro
16/04/1953	Nº 256	Criação	Suzano
22/04/1953	Nº 298	Criação	São José do Rio Preto
01/10/1953	Nº 1.184	Transformação	Jacaré
01/10/1953	Nº 1.184	Criação	Paraibuna
01/10/1953	Nº 1.185	Criação	São Sebastião

Fonte:Elaborado pela autora com base nas informações localizadas no site da ALESP:
<http://www.al.sp.gov.br/leis/>.

Com base nos dados, foram apresentados 24 projetos⁶³ de lei por cidades paulistas que solicitavam a criação da Escola Normal Rural e sete outros projetos que pleiteavam a transformação de uma escola Normal existente em Normal Rural, porém, nenhum desses projetos foram atendidos⁶⁴. Todo esse esforço despendido no estado para a formação de professores primários rurais paulistas, para Souza-Chaloba (2017, p. 189), foi decorrente do “[...] processo de democratização em curso no país e, sobretudo, das políticas para a educação no campo implementadas pelo governo federal e estadual”.

Somente em 1956 foi aprovada a instalação, em Piracicaba, da primeira e única Escola Normal Rural no estado de São Paulo, que

⁶³ Os projetos de lei foram apresentados à Assembleia Legislativa na década de 1950.

⁶⁴ Não foi possível ter acesso a informações específicas nos documentos sobre as razões pelas quais esses projetos não foram materializados.

ocorreu mediante à promulgação do Decreto nº 25.781/56, preconizando seu funcionamento de modo experimental. Os diplomados por esta escola teriam preferência à nomeação para cargos de Diretor e professor de Grupos Escolares Rurais e Escolas Típicas Rurais, além de prioridade para o provimento de escolas isoladas e classes de grupo escolar do ensino comum, localizadas na zona rural. Permaneceu o mesmo currículo estabelecido pela Lei nº 881, de 1950 (SÃO PAULO, 1956; SOUZA-CHALOPA, 2017).

A escola foi inaugurada no dia 3 de agosto de 1956, entretanto, sua consolidação foi lenta, apesar da mobilização realizada pelos alunos e professores em defesa dos seus direitos de ingresso no magistério rural, amparados pela legislação de 1950 (SOUZA-CHALOPA, 2017).

A Lei nº 4.420/57 alterou a duração do curso normal rural de dois anos para três anos, transformando o pré-normal em primeiro ano do Normal, e os dois anos do curso profissional se constituíram no segundo e terceiro ano da modalidade Normal. O ingresso de candidatos foi delimitado mediante aprovação em exames vestibulares, constituídos de provas eliminatórias e de testes que mostrassem o interesse e a disposição do concorrente para o magistério rural. Outra alteração propiciada por essa lei foi no currículo do curso, conforme prescrito no artigo 1º da lei:

- 1) Metodologia do Ensino, 2) Psicologia Geral e Educacional, 3) Anatomia e Fisiologia Humana e Biologia Educacional, 4) Sociologia Educacional e Rural, 5) Higiene, Puericultura e Profilaxia Rural, 6) História da Educação Rural e do Ruralismo, 7) Economia Rural, 8) Português, 9) Ciências Físicas e Naturais, 10) Desenho Pedagógico, 11) Matemática e Noções de Estatística, 12) Educação Física, 13) Música e Canto Orfeônico, 14) Trabalhos Manuais e Economia Doméstica, 15) Agricultura Geral

e Especial, 16) Zootecnia, 17) Tecnologia Agrícola. (SÃO PAULO, 1957c, p. 1).

Pode-se observar a ausência das disciplinas de Pedagogia e Prática de Ensino. Em contrapartida, foram inseridas as disciplinas de Metodologia do Ensino, Anatomia e Fisiologia Humana, Português, Ciências Físicas e Naturais, Matemática e Noções de Estatística, Educação Física. É importante frisar que essas disciplinas faziam parte da organização do currículo do curso pré-normal promulgado pela legislação de 1950. Já a disciplina de História da Educação sofreu alterações em sua nomenclatura, passando a ser nomeada como História da Educação Rural e do Ruralismo, de modo a voltar-se a realidade do meio rural. O fato é que uma disciplina não resolvia toda a problemática do distanciamento da escola do meio rural. Além disso, a disciplina de Música passou a pertencer à mesma cadeira do Canto Orfeônico.

A Lei nº 4.420 manteve a mesma determinação de provimento das cadeiras de Higiene, Puericultura e Profilaxia Rural, de Agricultura Geral e Especial e de Zootecnia, respectivamente, por médico, engenheiro agrônomo e veterinário, como já era estabelecido pela Lei nº 881. Igualmente, permaneceu a realização dos trabalhos escolares, sendo executados por meio de aulas teóricas em classe e durante as aulas práticas no campo e nos laboratórios. Ainda, foi mantida a preferência de escolha dos diplomados pela escola à nomeação para os cargos de diretor e professor de grupos escolares rurais e para os cargos de professores de escolas típicas rurais (SÃO PAULO, 1957c).

Os cursos de especialização de professores rurais no estado de São Paulo, de acordo com a Lei nº 3.739/57 garantiu aos Institutos

de Educação a oferta de cursos de preparação de professores primários que se destinassem ao ensino rural. Já com o Decreto nº 35.100/59, a capacitação para o magistério rural aconteceria no curso de Especialização de Professores de Ensino Primário Rural, com duração de um ano, abrangendo as seguintes disciplinas: Sociologia Rural, Higiene e Saneamento Rurais, Noções Gerais de Economia Agrária, Noções de Agricultura Geral e Especializada, Noções de Zootecnia, Metodologia do Ensino de Higiene Rural e das atividades agrícolas (SÃO PAULO, 1959a; SOUZA-CHALOA, 2017).

Em 1961, o “[...] ingresso no magistério rural voltou a preocupar os alunos da Escola Normal Rural” (SOUZA-CHALOA, 2017, p. 201), em decorrência das alterações propostas no concurso de ingresso e reingresso ao magistério público primário do estado pelo governador Carlos Alberto Alves de Carvalho Pinto, que passou a estabelecer

[...] o ingresso no magistério oficial, instituindo concurso de provas inclusive para os professores formados pela Escola Normal Rural, que gozavam do direito à escolha de classe ou escola na zona rural no primeiro concurso após a formatura. De acordo com o projeto em causa, os professores já formados perderão todos os seus direitos e serão obrigados a fazer curso de especialização. A escola de Piracicaba, que é a única no gênero em todo o Estado, funciona em caráter experimental (PROTESTOS DOS ALUNOS, 1961 *apud* SOUZA-CHALOA, 2017, p. 201).

É, portanto, nesse cenário que, no ano de 1962, o Governador Carvalho Pinto introduziu modificações na Lei nº 4.420/57, ao sancionar a Lei nº 6.774, de 30 de janeiro de 1962, indicando que a

Escola Normal Rural “Prof. José de Mello Moraes”, de Piracicaba passaria a funcionar em caráter definitivo, abarcando um curso de formação de três anos, além de poder fornecer um curso de Especialização de Professores do Ensino Primário Rural, com duração de um ano. O currículo do curso de formação praticamente se manteve o mesmo determinado pela legislação de 1957.

As únicas alterações observadas foram em relação à disciplina de Metodologia do Ensino que passou a ser denominada como Metodologia e Prática de Ensino e a disciplina de História da Educação Rural e do Ruralismo, transformada em História da Educação e do Ruralismo. Com relação ao currículo do curso de Especialização, mantiveram as disciplinas de Sociologia Rural, Higiene e Saneamento Rurais, Noções Gerais de Economia Agrária, Noções de Agricultura Geral e Especializada, Noções de Zootecnia, Metodologia do Ensino de Higiene Rural e das atividades agrícolas, conforme já era prescrito pelo Decreto nº 35.100 de 1959.

A lei ainda concebeu aos concluintes o diploma de professor primário com Especialização Rural e ao professor primário que concluísse o Curso de Especialização um certificado que assegurava a inscrição no concurso de ingresso ao magistério, com preferência sobre os demais candidatos no provimento de escolas e classes localizadas na zona rural (SÃO PAULO, 1962b). A Escola Normal Rural de Piracicaba permaneceu em funcionamento até a promulgação da Lei nº 5.692 de 1971 (SOUZA-CHALоба, 2017).

A propósito, o estado de São Paulo não criou uma escola normal rural, mas efetivou cursos de especialização para os professores rurais, predominando a formação de professores com princípios

cidadinos ao invés de princípios ruralizados. Desse modo, a opção do estado foi formar o professor comum.

A esse respeito, não houve uma formação ausente no estado de São Paulo para o professor que ministrou aulas em escolas rurais na região de São José do Rio Preto. O tipo de professor que promoveu o ensino da população rural da região, em sua maioria, foi normalista, como pode ser analisado no Quadro 23.

Quadro 23 - Formação dos professores das escolas rurais da região de São José do Rio Preto

Identificação	Nome da Escola Normal/localidade	Conclusão Curso Normal	Curso Superior	Curso Aperfeiçoamento/ Especialização/ Pós-Graduação	Formação específica para o meio rural
Maria Alvarez Romano	Colégio Anglo Latino (São Paulo/SP)	1948	Não	Não	Não
Nilce Aparecida Lodi Rizzini	Instituto de Educação Monsenhor Gonçalves (São José do Rio Preto/SP)	1953	Pedagogia	Pós-Graduação	Não
Ivanilde Afonso Prudêncio	Colégio Estadual e Escola Normal de Mirassol/SP	1957	Pedagogia	Curso de aperfeiçoamento para o Magistério	Não
Irce Elias Pires da Costa	Colégio Estadual e Escola Normal de Mirassol/SP	1959	Pedagogia	Cursos de aperfeiçoamento para o Magistério e Administração Escolar	Não
Yara Aparecida Aude	Colégio Estadual e Escola Normal Drº Paraíso Cavalcante (Bebedouro/SP)	1960	Pedagogia	Curso de aperfeiçoamento e Especialização em Matemática	Não
Jorge Salomão	Instituto de Educação Monsenhor Gonçalves (São José do Rio Preto/SP)	1965	Pedagogia	Não	Não
Maria Inês Magnani Salomão	Instituto de Educação Monsenhor Gonçalves (São José do Rio Preto/SP)	1965	Geografia	Cursos de aperfeiçoamento para o Magistério	Não
Maria Nirce Previdente Sanches	Colégio Estadual e Escola Normal Capitão Porfírio de Alcântara Pimentel (Monte Aprazível/SP)	1966	Não	Cursos de aperfeiçoamento para o Magistério e Especialização	Não

Sônia Aparecida Azem	Instituto de Educação Monsenhor Gonçalves (São José do Rio Preto/SP)	1967	Pedagogia	Cursos de aperfeiçoamento para o Magistério	Não
Palmira Miqueletti Marra	Instituto de Educação Monsenhor Gonçalves (São José do Rio Preto/SP)	1968	Geografia	Cursos de aperfeiçoamento para o Magistério	Não

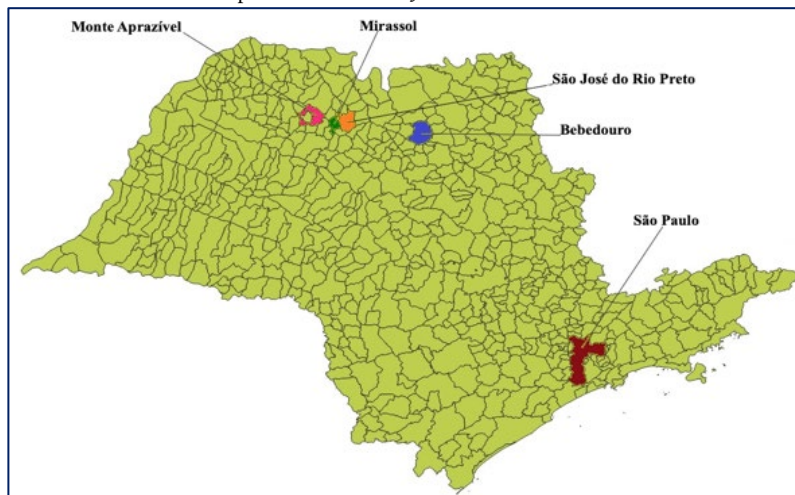
Fonte: Elaborado pela autora com base nos relatos orais.

Como é possível notar, os docentes entrevistados diplomaram-se em escola pública, o que demonstra a significativa expansão da Escola Normal no estado de São Paulo. Nesse sentido, os dados evidenciam que o curso normal estava no interior, em cidades pequenas. Dos dez professores, cinco estudaram no Instituto de Educação Monsenhor Gonçalves⁶⁵, em São José do Rio Preto. Apenas uma professora estudou em Normal privada, na capital do estado.

Para melhor visualização da localização das cidades onde funcionaram os cursos de formação dos docentes, elaborou-se o Mapa 6.

⁶⁵ A Escola Normal de São José do Rio Preto foi criada pela Lei nº 629, de 4 de janeiro de 1950, juntamente com as escolas normais de Araraquara, Araras, São João da Boa Vista, São Joaquim da Barra, Tanabi, Tupã, Registro e, na Capital, nos Distritos do Ipiranga e da Lapa, anexas aos ginásios “Alexandre de Gusmão” e “Anhanguera”. Do mesmo modo, em 1953, a escola normal de São José do Rio Preto é transformada em Instituto de Educação Monsenhor Gonçalves pela Lei nº 2.218, de 7 de agosto, assim como os Colégios Estaduais e Escolas Normais “Peixoto Gomide” de Itapetininga, “Cardoso de Almeida” de Botucatu, “Ernesto Monte” de Bauru, Colégio Estadual e Escola Normal de Ribeirão Preto (SÃO PAULO, 1950, 1953).

Mapa 6 - Mapa do estado de São Paulo com indicação dos municípios de formação dos professores de São José do Rio Preto



Fonte: Elaborado pela autora (2021) com base no mapa dos municípios pelo IBGE (2019).

É importante ressaltar que em São José do Rio Preto existiram duas escolas normais. Entre 1920 e 1950, funcionou a Escola Normal Livre Santo André, na modalidade particular e confessional, sob a direção da congregação religiosa de Santo André, e a Escola Normal Oficial Monsenhor Gonçalves, transformada em Instituto de Educação em 1954, perdurando até 1976, quando passa a funcionar como Escola Estadual de Segundo Grau Monsenhor Gonçalves.

Outro dado importante, foi a relevância da formação em nível superior da maioria dos professores, demonstrando uma continuação na carreira do magistério. Desse modo, a Escola Normal constituiu como um lugar privilegiado de configuração profissional e da mulher na profissão docente, visto que o sexo feminino compõe a maior parte dos professores entrevistados. Nesta perspectiva, este estudo permite ponderar que os docentes que atuaram em escolas primárias rurais

paulistas tinham níveis de formação semelhantes aos que trabalhavam nas cidades.

Dessas acepções, pode-se ressaltar que o estado de São Paulo se encontrou em situação privilegiada em relação a outras regiões brasileiras quanto ao nível de formação de professores que lecionaram nas escolas rurais, como demonstraram as pesquisas realizadas em Minas Gerais, Sergipe, Piauí, Mato Grosso⁶⁶ (ASSIS, 2018; SIQUEIRA, 2019; LOPES; FURTADO; AMORIM, 2020).

Apesar da especificidade de cada um desses estados, muitas são as similaridades apontadas pelos autores com relação à incorporação do professor leigo nos quadros do magistério, sobretudo, nas escolas localizadas na zona rural. Nesse sentido, o fato de que os índices de formação docente no estado de São Paulo sejam melhores, não determinam até que ponto beneficiou o ensino da população no meio rural.

3.3 A formação inicial e o meio rural

Nota-se que a expansão do ensino normal no estado de São Paulo apresentou resultados significativos, pois, embora os professores não tivessem formação que atendesse aos princípios da ruralização do ensino para o magistério rural, eles eram habilitados para o exercício da profissão. Afinal, era necessário ter uma formação específica para o meio rural? Até que ponto a formação inicial teria auxiliado o professor no exercício da docência nas escolas rurais?

⁶⁶ Resultados de outras investigações foram divulgados na publicação de Chaloba, Celeste Filho e Mesquita (2020).

Com o propósito de responder a tais questões, é preciso primeiramente compreender os motivos pelos quais uma pessoa trilha esse caminho profissional. A escolha de uma profissão pode ser motivada por diferentes aspectos da vida da pessoa, sejam eles: pessoais, sociais, econômicos e/ou familiares. A propósito, o que influencia uma pessoa a querer ser professor? Qual o motivo da escolha para exercer a carreira docente?

Para buscar as origens do magistério como uma profissão, é importante destacar os estudos de Nóvoa (1991, 1992). Ao analisar o processo histórico de profissionalização do professor em Portugal, deve-se observar a dimensão histórica anterior à estatização da escola, pois, desde o século XVI, já existiam vários grupos de leigos e religiosos que ministravam aulas. Dessa forma, a profissão docente se desenvolveu de forma

[...] subsidiária e não especializada, constituindo uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens. A gênese da profissão de professor tem lugar no seio de algumas congregações religiosas, que se transformaram em verdadeiras congregações docentes. Ao longo dos séculos XVII e XVIII, os jesuítas e os oratorianos, por exemplo, foram progressivamente configurando um corpo de saberes e de técnicas e um conjunto de normas e de valores específicos da profissão docente. (NÓVOA, 1995, p. 15-16).

De modo semelhante iniciou a profissionalização do trabalho docente no Brasil. A função de professor não era considerada um trabalho profissional e foi exercida pelo modelo religioso e o leigo.

Com a intervenção do estado, no século XVIII, houve, segundo Nóvoa (1992, 1995), uma homogeneização, instituindo os

professores como corpo profissional. No processo de estatização do ensino, substituindo os professores leigos e religiosos foram criadas as escolas normais destinadas à formação e ao preparo para o magistério. Para Nóvoa (1995, p. 16) as escolas normais são

[...] instituições criadas pelo Estado para controlar um corpo profissional, que conquista uma importância acrescida no quadro dos projetos de escolarização de massas; mas são também um espaço de afirmação profissional, onde emerge de afirmação profissional, onde emerge um espírito solidário. As escolas normais legitimam um saber produzido no exterior da profissão docente, que veicula uma concepção dos professores centrada na difusão e na transmissão de conhecimentos; mas são também um lugar de reflexão sobre as práticas, o que permite vislumbrar uma perspectiva dos professores como profissionais produtores de saber e de saber-fazer.

No Brasil, a criação dessas instituições foi mais tardia. Somente ao final do século XIX a formação de professores para o ensino das “primeiras letras” ocorria em cursos específicos das Escolas Normais, que nesse período equivaleria ao nível secundário. Desse modo, a criação desses estabelecimentos de formação representou um marco no processo de institucionalização da profissão docente.

É importante destacar que o magistério foi, por muito tempo, destinado à figura masculina, situação que permaneceu até a crescente saída dos homens dessa atividade em virtude da ampliação das oportunidades de formação e trabalho nas indústrias oriundas do processo de desenvolvimento do país. Com o aumento de escolas e a falta de professores primários, a docência significou uma oportunidade de entrada da mulher no magistério. Ser professora representava um

prolongamento das funções domésticas e estava relacionada à função de mãe.

A esse respeito, Almeida (2014, p. 72) discorre que o fato “[...] de não terem amplo acesso às demais profissões fez do magistério a opção mais adequada para o sexo feminino, o que foi reforçado pelos atributos de missão e vocação, além da continuidade do trabalho do lar”. No decorrer do século XX, a feminização do magistério foi se fortalecendo em todo o país e, cada vez mais, a procura do Curso Normal pelos homens foi diminuindo.

Sob tal perspectiva, o estudo realizado por Aparecida Joly Gouveia⁶⁷, publicado em 1970, sobre o perfil das normalistas dos estados de São Paulo e Minas Gerais em 1960, é importante para compreender o debate acerca da feminização da profissão docente. A pesquisadora fez uma análise sobre as decisões vocacionais da mulher em uma sociedade em processo de industrialização. Os resultados apontaram que o Curso Normal foi para muitas das alunas a única opção para continuar os estudos, visto que a escolha vocacional ocorreu como um fator de mudança que ocorreu na definição da mulher à medida que a sociedade se urbaniza e industrializa.

No conjunto, o estudo de Aparecida Joly traz importantes contribuições para compreender quais foram os motivos que influenciaram os docentes dessa pesquisa a escolherem o magistério como profissão, visto que cinco dos dez professores entrevistados se formaram entre 1948 e 1960. Além disso, a maioria dos docentes era

⁶⁷ A obra *Professoras de Amanhã*, de Aparecida Joly Gouveia, foi resultado de uma pesquisa com 1.448 alunas que frequentavam escolas normais no interior do estado de Minas Gerais e São Paulo.

mulher. Ao todo são nove professoras e um professor narrando os motivos pelos quais motivaram a escolha da profissão docente. Embora cada história tenha sua particularidade, foi possível identificar marcas comuns e pontos divergentes em suas decisões.

Com base no relato da professora Maria Alvarez, o motivo da sua escolha pela carreira do magistério foi a vocação. Ela esclarece que desde criança queria ser professora. Nesse sentido, a vocação se constituiu em um fator essencial para justificar sua opção pela docência. Entretanto, explicou que seu pai era contra. Contudo, as restrições sofridas pelo pai não a impediram de diplomar-se. Relatou: “[...] *meu pai era contra! Mas eu lutei. Lutei e consegui*”. Sua narrativa evidencia marcas de resistências para um tempo no qual a filha vivia em situação de dependência e obediência ao pai. Por sua vez, o acesso ao Curso Normal só foi possível após atingir a maioridade, o que significou a conquista de sua independência.

A professora Nilce Lodi escolheu a carreira docente como resultado de um sonho de infância, além de receber influência familiar, pois havia outras professoras na família, da pré-escola à universidade. Sua mãe não tinha título de professora, mas foi “*nossa mestra, acompanhando nossas tarefas escolares do dia a dia*”. Lembrou que as professoras do Grupo Escolar eram muito valorizadas e admiradas na década de 1940. No conjunto de sua narrativa, a escolha vocacional perpassou a influência ter outros professores na família. Ela viu a possibilidade de ter uma profissão portadora de um valor social significativo pela população rio-pretense.

Para a professora Ivanilde Prudêncio foram dois os motivos que a levaram a escolher a docência como profissão. O primeiro deles está ligado à preferência da infantil “*sempre gostei de mexer com*

crianças”. Como tinha dois irmãos mais novos, sempre cuidava deles. Sua família era formada por seis irmãos, quatro mulheres e dois homens. Ela era a mais nova das mulheres. Ao brincar com os dois irmãos menores, sempre brincavam de escolinha. Afirma ter alfabetizado os irmãos antes de irem para a escola.

A gente brincava de escolinha. Eu tinha uma lousa... nem era uma lousa. Era uma pedrona de cimento. Parece uma parede de cimento. Ali era minha lousa. Então eu alfabetizei meus dois irmãos. Quando eles entraram no primeiro aninho, já sabiam todas as letrinhas, sabiam falar direitinho, formar palavras. Então eu acho que sempre gostei. (IVANILDE AFONSO PRUDÊNCIO, 2020).

Além de gostar de crianças, o outro motivo da escolha profissional na época foi a dificuldade financeira da família, já que outras profissões demandavam muito dinheiro. Percebe-se, por meio dessa narrativa, que a facilidade de lidar com crianças e a falta de condições de acesso a outras profissões foram uma marca estereotipada para encaminhá-la para o magistério primário.

Marcas comuns de feminização do magistério são identificadas nos relatos das professoras Irce Elias e Yara Aude, ao admitirem que o fato de não terem tido acesso a outras profissões fez do magistério a opção mais adequada para elas.

Desse modo, a professora Irce Elias narrou que a escolha da carreira docente foi para ela uma opção possível, já que para outras profissões era preciso sair de São José do Rio Preto. De modo semelhante foi a narrativa da professora Yara Aude ao evidenciar o fato de o magistério praticamente ter sido a única carreira plausível às mulheres: “*Naquela época a mulher só fazia o Normal. Não tinha outra*

coisa. Ou seria P1, hoje, P2 ou P3, mas seria professor. Dificilmente uma mulher fazia Medicina ou Odontologia”.

Tônica um pouco diferente foi apresentada na narrativa da professora Sônia Azem. O seu relato vem ao encontro da tese defendida por Gouveia (1970), de que aceitação de certos valores predispõem as decisões vocacionais.

Antigamente a mulher era dada ao casamento. A mulher tinha que casar e ter um diploma. Então ela fazia o curso mais rápido, que era o Normal, tinha um diploma e tudo bem, e a mãe adorava. Então o Normal era feito dessa forma. Então eu fiz o Normal, por esses motivos também. Minha mãe queria, minha família queria e como eu gostava muito de Psicologia, fiz Pedagogia. Eu me formei em 1970. (SÔNIA APARECIDA AZEM, 2019).

O relato da professora marca a influência da família em sua escolha. Evidencia-se, como bem lembra Almeida (2014, p. 96, grifos do autor), que “[...] enquanto estudavam, as jovens aguardavam o casamento e o estudo significava a maior parte das vezes uma preparação para isso, que era o que *realmente importava em sua vida*”.

As condições financeiras da família do professor Jorge Salomão foram determinantes para a escolha da carreira docente. Enfatizou “*Eu sou de origem muito pobre. Minha família não tinha recurso nenhum. Meu pai era bastante idoso. Quando eu nasci, ele tinha 45 anos. Os dois não tinham estudo. Eu gostei sempre de estudar, sempre, sempre*”.

No caso do professor Jorge, o gosto pelo estudo somados à necessidade econômica foram instigantes para ele trilhar o caminho profissional. Ele narrou que seu

[...] sonho era ser professor. Continuo adorando escola. Sou aposentado. Aí eu resolvi fazer magistério. Comecei a fazer o magistério e o científico junto. De manhã o científico e a noite o magistério, que era o normal né. Aí eu era meio bitolado por causa de nota, por toda maneira eu queria tirar a nota máxima e eu vi que fazendo os dois eu não iria dar conta, eu ia ter que sacrificar essa vontade, esse desejo. Desisti do científico, depois de 15 dias. Fiquei só com o normal. Terminei o normal em 1965, modéstia à parte, fiquei em primeiro lugar. (JORGE SALOMÃO 2019).

O registro dessa memória permite compreender que o Jorge Salomão sempre se dedicou ao ofício da profissão. A identificação com a docência é marcada em sua fala.

Escolher a docência como profissão significou para a professora Maria Inês uma forma de sustentar a si e ajudar com o orçamento familiar. O Curso Normal representou uma oportunidade de trabalho, uma importante fonte de renda para suprir suas necessidades:

Não teve motivo, teve necessidade! Necessidade de ganhar dinheiro, porque naquela época todo mundo tinha assim... o básico em casa. Então me formei professora porque na época tinha o Normal, uma coisa mais fácil para a gente fazer do que uma faculdade fora de Rio Preto. Não tínhamos condições. (MARIA INÊS MAGNANI SALOMÃO, 2019).

A professora Maria Nirce justificou sua escolha para o magistério em razão da falta de opções na época. O magistério foi para ela a oportunidade de trabalho. Explicou “[...] o que a gente podia fazer, era isso. Era ser professora, porque tinha o curso, mas próximo, né.”

Para a professora Palmira Miqueletti a escolha da carreira docente remonta à infância, pois quando ia brincar com as colegas e as primas, sempre queria ser professora nas brincadeiras. Contudo, não era de uma família rica, os pais eram sitiantes, sendo necessário trabalhar.

No conjunto das narrativas analisadas, as memórias manifestaram algumas peculiaridades no processo de escolha do magistério, tais como: vocação, influência familiar, possibilidade de emprego, condições financeiras ou até mesmo a falta de outra oportunidade.

De um modo geral, mesmo com propósitos diferenciados no momento da opção profissional, os relatos revelaram que a escolha da docência como profissão, sem dúvida, foi influenciada pela trajetória individual de cada um. Assim, a preferência pelo magistério apresentou a busca por ascensão social, especialmente a garantia de um emprego, de modo que o Curso Normal foi uma opção acessível.

Nesse ínterim, a formação inicial capacitou o professor para a docência nas escolas rurais? Interessa descobrir as simetrias de aproximações e distanciamentos entre o que narraram os professores e, em qual intensidade esse conhecimento adquirido no Curso Normal colaborou para a realidade que enfrentaram no meio rural.

Sobre a formação inicial, a professora Maria Alvarez lamentou não ter ajudado tanto quanto precisava, pois ao sair da escola normal possuía mais um conhecimento “[...] *teórico, muito pouca prática*”, resultado de ter tido mais aulas teóricas que práticas. Alegou não ter feito nenhuma formação específica para trabalhar com os alunos das escolas rurais. Diante disso, a sua prática foi influenciada pela vivência enquanto criança no meio rural, ao relatar que “[...] *até os sete, oito*

anos de idade eu morava no sítio. Aí eu peguei o que eu já sabia. Então eu tinha uma certa experiência. De como plantar as coisas, na época do milho, na época do arroz, na época da mandioca". Neste caso, as experiências vivenciadas são incorporadas no exercício da docência.

Ao falar da diplomação no curso normal, a professora Maria Nirce enfatizou que *"[...] só o diploma não bastava mesmo"*. Conforme sua narrativa, a formação inicial não auxiliou em sua prática como professora rural, além de não possuir nenhuma noção para dar aulas com tal especificidade, cujos locais comportavam salas multisseriadas. No entanto, muitos foram os cursos de aperfeiçoamento oferecidos pelo governo, os quais contribuíram com sua formação, mas ressaltou que não havia *"[...] Nenhuma técnica para o campo"*. Ainda acrescentou que fazia os cursos de aperfeiçoamento *"[...] para pegar ponto. Para ganhar pontos. Depois no fim, sumiu, não deu mais pontos para ninguém. Ninguém sabe por que ele desapareceu. Esse aperfeiçoamento ensinou muitas coisas, mas não específico para a zona rural. Nada!"*

Emerge nessa narrativa a falta de formação para lidar com salas organizadas no formato multisseriada⁶⁸, sob a regência de um único professor que ministrava o ensino a um grupo de alunos de níveis diferenciados de aprendizagem em uma mesma sala. Essas escolas localizavam-se, em grande parte, nas zonas rurais e, muitas vezes, funcionavam em diversos tipos de prédios.

⁶⁸ A pesquisa de Basso (2013) mostrou que as salas multisseriadas rurais ainda faziam parte da realidade do estado de São Paulo em 2010 e, que apesar das políticas de fechamento das escolas isoladas (1988), com a nucleação das escolas rurais e do aumento do número de alunos atendidos pelo transporte escolar, ainda sobrevivem. Foram localizados pela autora indícios de existirem aproximadamente 2.100 escolas em todo o estado paulista.

A falta de formação para lecionar em sala multisseriada também foi apontada no relato da professora Sônia Azem. Ela afirmou que sua formação inicial não auxiliou na sua prática docente para o magistério rural, sobretudo com classes multisseriadas, informando que estas eram superlotadas:

Matemática eu tive que aprender com uma senhora, que também me emprestou um livrinho. Porque tem as fases da divisão, as fases da multiplicação, as fases assim... na Matemática que eu não tinha aprendido no Normal e também a alfabetização em si. Mas senti mais dificuldade na Matemática. Eu ensinei pelo método curto, né. Vai um, vai dois. Você sabe que quando uma classe inteira não aprendeu, a culpa está em você. Aí eu fui procurar ajuda e consegui. Graças a Deus. [...] você tinha que fazer a comida e limpar a sala de aula. Eu pagava. Tinha professores que não pagavam. Limpar até que não era muito, mais como era que fazia a sopa! Você tinha que deixar a sala de aula e ir lá mexer. Eu falei não! De jeito nenhum! Eu pagava. Sempre paguei. (SÔNIA APARECIDA AZEM, 2019).

Percebe-se, com essa narrativa, a situação de precariedade enfrentada pela professora na escola rural, pois, além de todo trabalho didático, tornava-se gestora e mantenedora da escola. Sônia, ainda, afirmou que não recebeu formação em serviço específica para trabalhar com os alunos das escolas rurais. Lembrou a dificuldade porque achava que eles tinham “a mão dura” e não sabia o que fazer para ensiná-los, além de estarem em níveis diferentes de aprendizado.

Diferente dos demais professores, a professora Irce Elias admitiu que sua formação inicial auxiliou na docência no meio rural. Destacou a importância de ter dado aula nas escolinhas anexas ao

Curso Normal. Explicou que durante a realização da regência, sua professora ficava assistindo e fazia as intervenções necessárias. Mas afirmou que ficava muito nervosa porque estava sendo avaliada. Informou não ter recebido formação em serviço específica para trabalhar com os alunos nas escolas rurais, dizendo que aprendeu com a vida e com os alunos, “[...] *quando a gente vai para uma escola isolada a gente é xucra (risos). Vai aprender fazendo, não tem especialização, não tem nada que orienta*”.

Partilhando da mesma concepção de formação, a professora Palmira Miqueletti, a princípio, afirmou que sua formação inicial a ajudou na prática como professora rural, em virtude de sua origem familiar na zona rural, possuindo o conhecimento da vida do campo e esse conhecimento foi essencial para trabalhar nas escolas isoladas. Contudo, como a memória é feita de lacunas também, em outra passagem, a professora deplora o fato de não ter recebido formação em serviço específica para trabalhar com alunos no meio rural. O conhecimento que tinha era da experiência de vida e não foi oferecido pelo Curso Normal e nem pelos cursos de Aperfeiçoamento.

A professora Maria Inês, ao relatar suas memórias, não reconheceu na formação inicial contribuições para trabalhar nas escolas rurais, mas aprendeu *“dando a cara para bater”*. Na sua concepção, *“não aprendia na época dar aula, você tinha noção. Agora eu não sei a diferença entre o ensino na cidade e o ensino no rural”*. Explicou que durante as aulas nas escolas rurais não podia falar duas coisas ao mesmo tempo, pois os alunos não entendiam nada. Havia muita diversidade de alunos, muitos eram *“paupérrimos”* e iam para a escola sem tomar o café. Então ensinava o básico do básico. Com relação à formação em serviço específica para trabalhar com os alunos

das escolas rurais, relatou “[...] *Imagina! Tinha nada. Esse específico aí, risca. A gente não tinha experiência de nada*”. Entretanto, enfatizou que os cursos de Aperfeiçoamento realizados na época eram direcionados ao ensino de Matemática, Educação Moral, e nada de rural.

Diferentemente da esposa, o professor Jorge Salomão relatou que sua formação inicial auxiliou na sua prática docente para o magistério rural, no entanto, foi preciso criar novas formas de ensinar os alunos conforme a necessidade do dia a dia na zona rural. Informou não ter recebido formação em serviço específica para trabalhar com os alunos das escolas rurais, mas aprendeu no dia a dia, trocando ideia com outras pessoas.

Corroborando o mesmo pensamento, a professora Yara Aude considerou sua formação inicial apropriada para o magistério rural, já que fez um bom curso:

Quando eu saí do Normal, eu já saí com os cartazes prontos para dar aula. Saí com conhecimento de mimeógrafo, com fichas de problemas, ditados, reprodução. Saí com um material para dar aula. Tinha a disciplina Puericultura, ensinava a cuidar de criança, cuidar de bebê, cuidar da casa, da economia da casa. (YARA APARECIDA AUDE, 2019).

Tais afirmações levam a crer que essa professora teve uma habilitação que considerava os cuidados com a criança em desenvolvimento no meio rural. Contudo, como o depoimento oral é constituído “[...] por uma narrativa e que esta consiste na interpretação da experiência vivida” (ARAÚJO; FERNANDES, 2006, p. 23), entende-se que a professora Yara Aude se confundiu ao declarar que existiu o contato com a disciplina de Puericultura durante sua

formação, visto que se diplomou normalista pelo Colégio Estadual e Escola Normal Dr. Paraíso Cavalcante (Quadro 21), em Bebedouro, cujo currículo não contemplava essa matéria.

O processo de recordar da professora Yara Aude coaduna-se com o pensamento de Bosi (1987, p. 17), ao referir que o simples “[...] fato de lembrar o passado, no presente, exclui a identidade entre as imagens de um e de outro, e propõe a sua diferença em termos de ponto de vista”. Por esta razão, a memória aproximou com fatos vividos durante o seu cotidiano escolar nas escolas rurais.

A narrativa da professora Ivanilde assegurou que a formação inicial auxiliou na sua prática docente para o magistério rural, mas enfatizou que aprendeu muito “[...] *com o próprio meio. Às vezes você aprende muito com o meio que você está trabalhando. Mas é lógico que você tem aquela base, aquela bagagem da escola. Mas o meio te ensina muito também*”. Explicou que, após a conclusão do Normal, fez o curso de aperfeiçoamento⁶⁹ do ensino primário, pois na “[...] *época quando você terminava o Normal, você fazia o aperfeiçoamento. Um ano. Eu fiz o aperfeiçoamento*”. Por conseguinte, não teve formação em serviço específica para trabalhar com os alunos das escolas rurais.

Alinhada ao mesmo ponto de vista de formação, a professora Nilce Lodi admitiu que sua formação inicial auxiliou na sua prática docente naquele espaço, cuja metodologia privilegiava a idade e desenvolvimento dos alunos, além do uso de material didático, livros:

⁶⁹ A análise do Certificado de Conclusão do Curso de Aperfeiçoamento possibilitou constatar as seguintes disciplinas cursadas: Metodologia das Matérias do Ensino Primário, Metodologia da Leitura e da Escrita, Metodologia da Aritmética, Prática do Ensino, Psicologia da Aprendizagem e Administração Escolar.

[...] A escola rural era visitada anualmente por duas ou três alunas da Escola Normal do Monsenhor Gonçalves para realização de estágio. Elas observavam a utilização dos materiais que confeccionara durante meu Curso Normal, resultado dos ensinamentos dos professores de Didática e Desenho, principalmente. Elas também davam pequenas aulas, ensinavam canto e ginástica. De 53 a 59 recebi alunas estagiárias, por um período anual de 15 dias. (NILCE APPARECIDA LODI RIZZINI, 2020).

Além das alunas da Escola Normal Monsenhor Gonçalves, Nilce também recebeu alunas da Escola Normal de Mirassol para realização de estágio na escola primária rural em que trabalhava, como pode ser constatado no registro da Imagem 7.

Imagem 7 - Estagiária com os alunos da Escola Mista da Fazenda Scaff – 1956



Fonte: Rizzini (1956a).

Conforme a descrição feita no verso da fotografia, Vanda Carrozone, aluna da Escola Normal de Mirassol, é a estagiária que aparece na foto em um dos momentos que estava executando regência

na Escola Mista da Fazenda Scaff, referente ao ano de 1956. Nilce não recordou o que foi realizado nesse dia pela estagiária e nem o mês.

É preciso destacar, ainda, nesta mesma foto, a configuração em que foram organizados os alunos. Será que as aulas aconteciam da forma como os estudantes foram fotografados? A mesa era usada coletivamente? Onde estava a lousa? Nesta ocasião, as representações reportadas pelos sujeitos (estagiária e alunos) produzem estratégias que pretendem impor uma realidade que não expressa exatamente o vivenciado. A propósito, tal como postulado por Chartier (2002, p. 17), as representações “[...] do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado da razão, são sempre determinadas pelos interesses de um grupo que as forjam”. Nesse sentido, as representações podem ser entendidas como a percepção de uma realidade forjada.

A professora Nilce Lodi, assim como os demais professores entrevistados, relatou que não recebeu a formação em serviço específica para trabalhar no meio rural. Além disso, não havia no Curso Normal disciplinas sobre como trabalhar na terra, porém, ela mesma, sem conhecimento, declarou ter desenvolvido atividades que tivessem relação com campo.

[...] Sem noção sobre horticultura comecei, com alguns alunos. Um deles filho de japonês, para formar um pequeno canteiro ao lado da sala de aula. Preparar o terreno, adubar, semear, ... Tudo ia bem até o crescimento dos primeiros ramos e folhas. Com surpresa, numa segunda feira encontramos todos os brotos cortados. As formigas acabaram com a nossa experiência. Foi uma decepção... não contava com essa inimiga... (NILCE APPARECIDA LODI RIZZINI, 2020).

Em face do exposto, as memórias dos docentes revelaram que a formação inicial recebida nos cursos normais não conseguia preparar o professor em sua totalidade para ingressar em uma sala de aula no meio rural, contudo, admitindo as concepções de Tardif (2014), de que desenvolveram os saberes docentes por meio de experiências com a realidade enfrentadas no campo.

Isto posto, entende-se que a formação profissional não foi tudo. Sem desconsiderar a importância do saber científico, as narrativas dos professores no estado de São Paulo, aproximam-se da realidade vivida pelos professores leigos, com o mínimo de conhecimentos escolares, que lecionaram em escolas rurais no Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Sergipe (ALMEIDA, 2001; ASSIS, 2018; SIQUEIRA, 2019).

Diante disso, as pesquisas supracitadas evidenciam que a ausência de docentes diplomados corroborou para que os professores sem ter formação para o exercício do magistério fossem responsáveis pela alfabetização de muitas crianças no país. Sob essa perspectiva, Assis (2018, p. 69) esclarece que no estado de Minas Gerais “[...] dada a escassez de pessoas habilitadas, aceitaram e legitimaram a ação de professoras com baixa escolarização, frequentemente com a 4ª série primária concluída”. Sem dúvida, leigos e normalistas misturavam-se e espalhavam-se pelas escolas primárias rurais brasileiras.

Nesse sentido, diante da alegação de não estar preparado para o ensino no meio rural, o que levou os professores da região de São José do Rio Preto a iniciar a docência na zona rural? Quais eram os critérios de ingresso na instrução pública paulista? Quanto tempo permaneceram nas escolas rurais? Por que não iniciaram o magistério nas escolas urbanas?

Para buscar respostas a essas indagações, cotejou-se as narrativas dos dez professores entrevistados com as leis estaduais de São Paulo, como será abordado no próximo capítulo.

4.

PROVIMENTO DAS ESCOLAS PRIMÁRIAS RURAIS

Logo que se diplomou normalista, resolveu transportar para uma escola de bairro os seus dezoito anos e sua alegria de moça. Ia um pouco por espírito de aventura, como quem vai brincar de professora, e muito por necessidade, esperando poder ter, com o ordenado, mais fartura de vestuário e menos limitações ao seu desejo de divertir-se. Foi nomeada. Tomou o trem, viajou quatro horas. Desceu numa estação solitária, perdida em pleno sertão, onde um trole sonolento a esperava. Andou mais três horas, subindo morro, descendo morro, sôbre caminhos empoeirados e ásperos. A viagem parecia nunca terminar, com o tédio daquele rodar monótono das rodas na areia. [...] Chegou à fazenda. No casarão velho e soturno, morava a família do administrador. Era ali que ela ia ficar, num quarto de telha vã, sem janela, pegado ao depósito de arreios. [...] À noite, recolheu-se ao quarto, que cheirava a graxa; trancou-se; deitou-se na cama de tábua, sôbre um colchão ruidoso, de palha de milho, apagou a vela. E então, lembrando-se daquele sertão em que estava, do rodar monótono do trole por subidas e descidas; pensando naquela gente com quem ia conviver, no modo porque falavam, no jeito com que comiam, na figura dos seus futuros alunos, – a imagem da Capital, de envolta com a lembrança da mamãe e das irmãs, lhe veio à memória como uma coisa distante, longínqua, perdida para sempre, – e pos-se a chorar devagarinho, como criança. (ALMEIDA JÚNIOR, 1951, p. 130-131).

A epígrafe retirada do livro *A escola pitoresca e outros estudos*⁷⁰, de Almeida Júnior, retrata de forma poética as mazelas do ingresso de uma professora numa escola rural, revelando as condições de vida nesses locais. A contradição abordada pelo autor põe em questão o entusiasmo e as expectativas da recém-formada normalista em relação à carreira no magistério e a deplorável realidade enfrentada por ela no primeiro contato com o meio rural.

A dificuldade de chegar à escola, a situação de dependência em relação aos fazendeiros, o desconforto da vida no meio rural, e a tristeza sentida pela professora causada pelo confronto de cultura são retratados pelo autor para demonstrar situações vivenciadas pelo normalista no estado de São Paulo ao ingressar na profissão docente no meio rural.

Escrito na década de 1930, todavia, essa realidade não foi muito diferente de outros tempos. Argumento este que corrobora o depoimento dos professores entrevistados para esta pesquisa que, após diplomar-se normalista, o ingresso na profissão se deu em escolas isoladas localizadas na zona rural, cujas dificuldades encontradas são semelhantes à descrição de Almeida Júnior.

Neste sentido, por meio das reflexões de Certeau (2013), procurou-se “separar, reunir e transformar” em documentos as

⁷⁰ A primeira edição do livro foi publicada em 1934 e a segunda em 1951. A obra está dividida em quatro capítulos, sendo eles: I – A escola pitoresca; II – Formação do professor; III – Administração e ensino; IV – Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O capítulo II foi estruturado com base no inquérito realizado pelo autor com 37 formandas da escola normal. Neste capítulo, Almeida Júnior apresenta os motivos de ingresso no curso normal e a compreensão da carreira no magistério por parte das alunas. Além disso, ao tratar das *Grandezas e misérias do magistério rural* (terceiro subtítulo do capítulo), o autor destaca o processo de ingresso de uma professora na escola rural, revelando as condições de vida e trabalho no exercício do magistério rural.

narrativas de professores que relataram os caminhos trilhados no ingresso da carreira docente, entre 1940 e 1970, em escolas primárias rurais paulistas pertencentes à região escolar de São José do Rio Preto, no estado de São Paulo. Além das memórias, com a finalidade de reconstruir aspectos da história de ingresso na profissão docente paulista, utilizou-se do conjunto das legislações estaduais produzidas pelo estado entre as décadas de 1930 e 1970 do século XX.

Desse modo, os relatos sistematizados das memórias de professores que iniciaram suas respectivas carreiras em escolas rurais, na região de São José do Rio Preto, é parte das análises, cujo fito é entender as estratégias e as táticas utilizadas. A utilização dos conceitos de “estratégias” e “táticas” está ancorada nos estudos de Certeau (2012), tendo em vista as políticas educacionais vigentes que estabeleceram os critérios de ingresso na carreira do magistério.

4.1 Entre o prescrito e o realizado: o ingresso na carreira docente

Após concluírem a sua formação como normalistas, os professores da região de São José do Rio Preto iniciaram a carreira profissional no meio rural.

Quadro 24 - Ingresso no magistério rural paulista (1940-1972)

Professor(a)	Início no meio rural	Tipo de ingresso
Maria Alvarez Romano	1940	Concurso
Nilce Aparecida Lodi Rizzini	1954	Decreto Governamental
Ivanilde Afonso Prudencio	1959	Concurso
Irce Elias Pires da Costa	1961	Concurso
Yara Aparecida Aude	1961	Concurso
Maria Inês Magnani Salomão	1966	Concurso
Maria Nirce Previdente Sanches	1967	Concurso
Jorge Salomão	1971	Concurso
Palmira Miqueletti Marra	1972	Concurso
Sônia Aparecida Azem	1972	Concurso

Fonte: Elaborado pela autora com base nas narrativas.

Um dos critérios para iniciar no magistério paulista era o recém-formado se inscrever no concurso de ingresso. A inscrição era realizada na sede de cada Delegacia Escolar, no período de 1º a 15 do mês de janeiro, conforme estabelecido no artigo 3º do Decreto nº 5.804, de 16 de janeiro de 1933 (SÃO PAULO, 1933a). Além disso, os professores deveriam apresentar o diploma do Curso Normal concluído nas escolas estaduais, ou aquelas equiparadas, além da folha de saúde mental e certidão para aqueles que tinham tempo de serviço no magistério. As escolas eram classificadas em:

1º) - são do primeiro estágio, as localizadas em pontos longínquos da Capital e as de difícil acesso, que por isso, exijam residência do professor no próprio lugar da escola. 2º) - são do segundo estágio, as localizadas em pontos de fácil acesso, mas que obrigam o professor a se residir no próprio lugar da escola. 3º) - são do terceiro estágio, as de cidades mais populosas e as que permitem ao professor residir noutro lugar, viajando, diariamente, para aulas. 4º) - são do quarto estágio, as da Capital e as dos seus arredores, que permitem ao professor residir na Capital. (SÃO PAULO, 1933a, p. 1).

O recrutamento para as escolas de 2º, de 3º e de 4º estágios não ocorria da mesma forma que as de 1º estágio. Como definido no artigo 5º, os diplomados pelo Curso de Aperfeiçoamento, anexo ao Instituto Caetano de Campos, poderiam ser nomeados independente de concurso para escolas de 3º estágio, desde que tivessem a média geral até 7,5. Por outro lado, aqueles com média superior àquela, poderiam ser nomeados para escolas de 4º estágio. Do mesmo modo, o artigo 7º do Decreto nº 5.804 estabelecia critérios de ingresso nessas escolas, o concurso de promoção, que era disponibilizado em dois

períodos do ano, o primeiro ocorria na primeira quinzena de novembro em todas as escolas que estivessem vagas ou providas interinamente. Já o segundo incidiria na primeira quinzena de dezembro, sobre as escolas que continuassem com vagas ou vagassem depois da realização do primeiro concurso (SÃO PAULO, 1933a).

Para concorrer ao concurso de promoção dessas escolas era preciso ser submetido ao Diretor Geral do Ensino, uma certidão emitida pelo Tesouro ou pelo Departamento de Educação que comprovasse quatrocentos (400) dias de efetivo exercício no magistério, bem como no estágio em que se encontrava. Ainda deveria ser expedido, pelo diretor do estabelecimento ou pelo auxiliar de inspeção, um atestado comprovando a porcentagem de frequência dos alunos durante os últimos quinze meses da atuação docente, assim como a percentualidade de promoção alcançada no ano anterior na escola ou classe regida pelo professor.

Em realidade, o ingresso do recém-formado nas escolas de primeiro estágio, conhecidas como escolas isoladas rurais, já vinha sendo exercido no estado de São Paulo desde a reforma de 1904 (Lei nº 930, de 13 de agosto), a qual sujeitava o ingresso do professor em escolas mais distantes, condicionando a remoção apenas depois de 200 (duzentos) dias de exercício em escolas rurais.

Outro dispositivo para o concurso de ingresso de professores no magistério no estado de São Paulo, foi o Código de Educação de 1933 (Decreto nº 5.884, de 21 de abril), instituído por Fernando de Azevedo. A primeira inovação do Código foi a idade mínima e máxima do candidato para se inscrever ao concurso, que antes não era apontado no decreto e passou a ser delimitado nas faixas-etárias entre 18 e 45 anos. Além desse, foi autorizada a promoção do professor para

estágio superior, podendo, no entanto, o candidato ir do 1º ao 3º ou do 2º ao 4º, desde que comprovasse tempo líquido de 800 (oitocentos) dias de exercício no estágio. O Código previa a preferência na remoção de professores que possuíssem maior tempo de prática consecutiva em uma mesma escola.

A classificação das escolas isoladas e dos grupos escolares permaneceu definida em níveis de estágio para efeito do primeiro ingresso. O Código previa a distribuição das escolas públicas primárias em: escolas isoladas, grupos escolares, cursos populares noturnos e escolas experimentais. Ao contrário das reformas empreendidas na década de 1920, as escolas isoladas eram classificadas de acordo com sua localização entre urbanas ou rurais (SOUZA; ÁVILA, 2015). As finalidades da educação primária prescritas no Código de Educação, “[...] reiterou o caráter nacional do ensino, a integração da escola com o meio e as necessidades do atendimento dos interesses e necessidades das crianças” (SOUZA, 2019, p. 26).

Após oito meses de instituição do Código de Educação, foram introduzindo modificações na carreira do magistério primário, por meio da promulgação do Decreto nº 6.197, de 9 de dezembro de 1933. Com o novo decreto alterou-se a classificação das escolas primárias do estado isoladas e dos grupos escolares, que antes eram classificados em quatro estágios, agora passaram a ser constituídos em cinco estágios da seguinte forma:

[...] **1) São do 1.º estágio:** a) as escolas ou classes localizadas em fazendas, centros agrícolas, bairros, distritos e povoados de difícil acesso à sede do município e que, por isso, exijam a residência do professor no próprio local da escola ou classe; b) as escolas ou classes de sede de município de difícil acesso à Capital;

2) São de 2.º estágio: a) as escolas ou classes localizadas em fazendas, centros agrícolas, bairros, distritos ou povoados de fácil acesso á séde do municipio, mas que exijam a residencia do professor no proprio lugar da escola ou classe, devido a falta de meios de condução regulares, destinados a servir o publico com horários convenientes ao ensino; b) escolas ou classes de séde de municipio de difícil acesso á Capital;

3) São de 3.º estágio: a) as escolas ou classes localizadas em fazendas centros agrícolas, bairros, distritos ou povoados de fácil acesso a séde do municipio, que permitam ao professor viajar diariamente com pequeno dispêndio e sem nenhum prejuízo para o regular funcionamento da escola, podendo, portanto, residir na séde; b) escolas ou classes de fácil acesso á Capital;

4) São de 4.º estágio: a) as escolas ou classes localizadas em cidade que, pela sua importância e situação, se torne um centro de convergência das populações da zona, e, por isso, seja preferida pelos professores da mesma zona; b) escolas ou classes localizadas nas sedes de municípios que fiquem a uma (1) hora de viagem da Capital por estrada de ferro;

5) São de estágio especial: a) as classes das escolas primarias anexas às escolas normais oficiais do interior; b) as classes ou escolas do municipio da Capital. (SÃO PAULO, 1933d, p. 1-2, grifos da autora).

Dessa maneira, na consolidação das normas do Decreto nº 6.197, passaram a ser instituídos dois concursos que se realizariam após o encerramento do ano letivo, sendo o primeiro de remoção, em dezembro; e o segundo, de ingresso e reversão ao magistério, em janeiro. As vagas seriam preenchidas até o próximo concurso pelos substitutos efetivos dos grupos escolares locais e, na falta destes, por professores interinos diplomados ou leigos, que seriam dispensados no dia 30 de novembro.

Nesta perspectiva, a professora Maria Alvarez Romano relatou que iniciou a docência no meio rural em 1940, como professora leiga. Ao ingressar lembra:

Antes de me formar, eu comecei na escola que meu pai fez. Fiquei uns seis meses, mais ou menos. Eu fui para as escolas isoladas, porque naquela época precisava de pontos para ingressar no magistério. Não era concurso, era pontos. Eu precisava juntar uns pontos para ingressar. Então naquela escolinha que eu lecionei, antes de me formar, contaram pontos junto com as outras escolas que lecionei, já formada. Eu me formei em 1948, em São Paulo. Em 1949, vim para José Bonifácio. Aí fui para as escolas rurais. (MARIA ALVAREZ ROMANO, 2019).

De acordo com Maria Alvarez, um dos motivos que a levou para as escolas do meio rural foi porque “*na época precisava de pontos para ingressar no magistério, não era por concurso, era pontos.*” Nesse momento da narrativa, a professora se confundiu quanto aos critérios de admissão do estado de São Paulo, já que a efetivação era por concurso. A atuação no meio rural era uma exigência da legislação estadual, sendo a pontuação essencial para o critério de classificação do professor. Assim, a legislação de 1935 previa “nomeação de leigas na falta de professores diplomados” (SÃO PAULO, 1935, p. 6).

Para a formação dos pontos do candidato ao concurso de ingresso, seriam avaliados os seguintes elementos: tempo de exercício no magistério como professor regente, substituto efetivo ou interino diplomado; número de anos completos da data da formatura até o concurso, sendo contabilizado para cada ano dez pontos, até o máximo de cinco anos; duração do curso ao tempo que se diplomou, atribuindo-se dez pontos para o Curso Normal como para o de

aperfeiçoamento; média geral do diploma, calculando de 0 a 100, com aproximações até décimos (SÃO PAULO, 1933c).

No que diz respeito às remoções e promoções, essas deveriam acontecer em dezembro para que em janeiro do ano seguinte fosse publicada a relação das escolas e classe vagas restantes em cada município paulista para o concurso e ingresso ou reversão⁷¹ ao magistério.

Em 1935, por meio do Decreto nº 6.947, de 6 de fevereiro, novas alterações foram introduzidas na carreira do magistério primário, em adendo aos decretos anteriores. O novo decreto previa mudanças na classificação das escolas e nas formas de ingresso. Com relação às escolas primárias do estado que eram nomeadas em cinco estágios, passaram a ser ordenadas em três estágios:

- 1) São de primeiro estágio, excetuadas as do município da Capital, as escolas e classes localizadas na zona rural e sedes de distritos de paz não servidas por estradas de ferro; 2) São de segundo estágio, as escolas e classes localizadas nas sedes de distritos de paz por estradas de ferro e nas sedes de municípios, exceto as referidas no n. 3; 3) São de terceiro estágio, as escolas e classes do município da Capital, sede dos municípios de Santos, São Vicente, Campinas, Santo Amaro, São Bernardo e distritos de paz de São Caetano e Sto. André. (SÃO PAULO, 1935a, p. 1).

Com a nova disposição, as escolas localizadas na zona rural foram classificadas como de 1º estágio. As escolas localizadas nas

⁷¹ Sobre reversão, trata-se da possibilidade do reingresso do candidato que já tinha sido professor e tenha deixado o cargo. A reversão ao magistério primário está prescrita pelo Código de Educação de 1933, artigo 336 e consolidada pelo Decreto nº 6.947, artigo 15.

idades eram de 2º estágio e as localizadas na Capital do estado eram denominadas de 3º estágio. Em função disso, haveria dois concursos: o primeiro seria de remoção, em dezembro, e o segundo seria de ingresso e reversão, em janeiro. Após o processo das remoções, na sequência, seria publicada uma nova lista das escolas ou classes vagas para os candidatos que concorressem ao concurso de ingresso. Só poderiam concorrer candidatos diplomados pelo curso de formação de professores primários do Instituto de Educação ou pelas escolas normais e das equiparadas do estado. A somatória dos pontos dos candidatos consistiria em avaliar:

1) - tempo de efectivo exercício, calculado em luzes, como regente de escola ou classe municipal ou estadual, substituto efectivo ou interino diplomado de escola estadual; 2) - numero de annos completos, da data da formatura: § 1.º - Si o candidato, sendo prpedenta ou bacharel por gynasio, prestou exames de Psychologia, Pedagogia e Didatica e fez a pratica de ensino exigida, a sua nota de diploma e a média das notas suas duas primeiras materias serão a média daquelles exames, reduzida á expressão centesimal; § 2.º - Sendo o candidato diplomado por antiga escola complementar, a média das notas de Psychologia e Pedagogia será a mesma do diploma, reduzida e expressão centesimal. (SÃO PAULO, 1935a, p. 4).

As nomeações dos candidatos seriam em caráter interino e os respectivos professores serviriam como estagiários. Essa nomeação não dava o direito à licença, salvo tratando-se de professora gestante, a qual tinha o direito de três meses com todos os vencimentos. Assim, os estagiários seriam efetivos depois de um ano letivo de 150 dias de trabalho e a promoção de pelo menos 15 alunos. É importante

ressaltar que o estagiário efetivo desfrutava do tempo de estágio para todos os efeitos legais e contava com um vencimento de 3.600\$000 (três contos e seiscentos mil réis) anual.

No ano de 1941, foi aprovado o Decreto-Lei nº 12.427, de 23 de dezembro, pelo interventor federal Fernando de Souza Costa, que consubstanciou novas disposições relativas à carreira do magistério público paulista. O concurso de ingresso e reingresso ao magistério permaneceu da mesma forma como já vinha sendo realizado. As inscrições continuaram sendo feitas nas Delegacias Regionais de Ensino do estado, entre os dias 1º e 10 do mês de janeiro. Do mesmo modo, só poderiam se inscrever os diplomados pelos cursos de formação de professores primários das escolas normais do estado e os professores a estes cursos equiparados. As nomeações também seriam de caráter interino e os docentes serviriam como estagiários.

O cômputo para a formação dos pontos de cada candidato ao título de estagiário sofreu alterações em comparação ao Decreto anterior, de modo que concorreram os seguintes elementos: tempo de exercício como professor ou substituto de escola municipal urbana e distrital (nove pontos por mês); como professor substituto de escola ou classe estadual de segundo ou terceiro estágio, assim como de escola primária anexa às escolas normais livres (nove pontos por mês); como professor substituto de escola ou classe estadual de primeiro estágio e municipal rural (trinta pontos por mês) (SÃO PAULO, 1941).

Eram avaliados, também, na composição dos pontos, o número de anos completos até o máximo de cinco anos, a data da formatura até o concurso equivaleria (dez pontos) se fosse diplomado

pela escola normal e (15 pontos) para aqueles diplomados pelos Institutos de Educação da Universidade de São Paulo. A média geral do diploma era calculada de 0 a 100, com aproximação até décimos, dividida por dois. Do mesmo modo, era computada a média geral das notas de Psicologia e Pedagogia, multiplicada por três (diplomados pela escola normal) ou de História e Filosofia da Educação e de Psicologia Educacional, multiplicada por quatro (diplomados pelo extinto Instituto de Educação da Universidade de São Paulo). No entanto, para aqueles que fossem diplomados pelas antigas escolas complementares, a média das notas de Psicologia e Pedagogia seria a mesma do diploma (SÃO PAULO, 1941).

É importante ressaltar que foi a primeira vez que apareceu a contagem de pontos de modo específico para o professor substituto de primeiro estágio de escola ou classe estadual e municipal rural. Como pode ser observado, a maior contagem de pontos era para os docentes que tivessem lecionado no meio rural.

Outra mudança prevista no decreto, foi a classificação das escolas primárias do estado, que antes eram classificadas entre 1º, 2º e 3º estágio. Desse modo, as escolas isoladas e os grupos escolares passaram a ser classificados para efeito estatístico em: [...] a) urbanas, distritais ou rurais, conforme funcionam em sede de município, sede de distrito de paz ou zona rural; b) quanto ao sexo dos alunos, em masculinas, femininas ou mistas; c) para efeito da carreira do professor primário, em 1º, 2º e 3º estágio [...] (SÃO PAULO, 1941, p. 1).

A classificação dos estágios seguiu a mesma prescrição da legislação de 1935. Em 1942, passou a ser instituída a “cadeira prêmio”, como outra forma de ingresso no magistério paulista. Por

meio da promulgação do Decreto-Lei nº 12.801, de 13 de julho, concedeu-se o benefício aos diplomados pela Escola Normal Caetano de Campos, ficando estabelecido, que cada ano, a título de prêmio, a nomeação, independente de concurso, para a escola ou classe do município da Capital, ao aluno que diplomar com a mais alta média, não podendo ser inferior a noventa (SÃO PAULO, 1942).

A concessão dessa vantagem foi estendida também aos alunos das demais Escolas Normais Oficiais do Estado, no entanto, a nomeação seria para as escolas ou classe do estado, com exceção das localizadas na região da Capital. Caso houvesse igualdade de média, o prêmio seria concedido ao candidato com mais idade.

Com a aprovação do Decreto nº 15.993, de 29 de agosto, de 1946 a convocação dos candidatos a ingresso do magistério com o direito a “cadeira prêmio”, passou a ser feita pelo Departamento de Educação, cinco dias após o concurso de remoção. Os candidatos deveriam apresentar o diploma junto com um atestado do diretor da escola em que diplomou, no qual confirmasse que o candidato estivesse nas condições de adquirir o favor legal, com a comprovação das médias obtidas durante o curso.

Em 1949 foi aprovada uma nova lei que regulamentava a forma de ingresso no magistério público. De acordo com a Lei nº 467, de 30 de setembro de 1949, caberia ao Departamento de Educação publicar anualmente um edital de convocação de candidatos no mês de janeiro, para que as inscrições fossem feitas durante dez dias consecutivos em qualquer Delegacia de Ensino do estado. As escolas e classes para provimento eram todas as de 1º estágio e continuaram vagas após o concurso de remoção. As escolas

passaram a ser oferecidas aos candidatos em chamada geral, respeitando a classificação na ordem decrescente dos pontos obtidos.

Para a formação dos pontos, foram acrescidas na contagem de tempo de efetivo exercício as substituições e regências interinas ou eventuais feitas antes da formatura pelo candidato. Não poderiam ingressar professores com menos de 18 anos e mais de 45 anos de idade, assim como os estrangeiros e aqueles que não estivessem quites com o Serviço Militar.

O docente que não tomasse posse do cargo para o qual foi nomeado ou exonerasse no primeiro ano letivo, não poderia se inscrever no próximo ano para o concurso de ingresso. A “cadeira prêmio”, foi mantida como forma de ingresso e passou a ser permitida “[...] a inscrição em conjunto, pela média de pontos, de candidatos casais de professores, bem como a de professores irmãos ou parentes até 2º grau” (SÃO PAULO, 1949, p. 5).

A professora Nilce Aparecida Lodi Rizzini é um exemplo de candidata que ingressou no meio rural pela concessão do direito à “cadeira prêmio”. Ela relatou que seu ingresso no meio rural se deu pela “cadeira prêmio” que na época, era uma particularidade do Curso Normal no Instituto Estadual dar uma

[...] concessão de PRÊMIO de escolher, uma classe no ensino primário juntamente com os professores inscritos no concurso de remoção. Esse Prêmio foi criado por lei estadual e aplicado desde a criação do Curso do Instituto de Educação do Estado de 1950 a 53. No meu caso isso foi o estímulo que despertou o desejo de competir. Muitas se dedicaram em obter aprovação com as melhores notas durante o Curso. Eu obtive o prêmio em 1953 e determinou a direção de minha carreira de professora. (NILCE APPARECIDA LODI RIZZINI, 2020).

Nilce Lodi se inscreveu no concurso de ingresso no magistério primário em 1954. Embora tenha relatado que a escolha dos normalistas premiados era feita antes dos professores inscritos para a remoção, o prescrito na legislação vigente era que a inscrição seria após cinco dias do concurso de remoção. Contudo, explicou que na Delegacia de Ensino de São José do Rio Preto não havia vaga em nenhum Grupo Escolar da cidade, apenas uma escola mista rural, localizada a 7 km de São José do Rio Preto. Desse modo, ela escolheu a Escola Mista da Fazenda Scaff, de São José do Rio Preto.

Em realidade, no conjunto das narrativas analisadas, com o cotejamento das legislações examinadas, uma das estratégias utilizadas pelo governo estadual para suprir a ausência de professores em escolas localizadas em zonas rurais foi instituir legislações educacionais para que a primeira nomeação do docente fosse no meio rural. Com tal procedimento, pretendia-se resolver o problema de provimento das escolas mais distantes e mal localizadas.

Em vista disso, a professora Ivanilde Prudência, relatou que seu início em 1959, em escolas rurais foi decorrente da exigência da época, porque era “[...] *O início para todos e foi uma chance que eu tive de ter a minha escola. De lecionar para os meus alunos em um período meio grande. Mesmo financeiro, porque eu estava ganhando meu dinheiro*”.

Do mesmo modo, foi relatado pela professora Yara Aparecida Aude o início no meio rural em 1961. Explicou: “*Então, os motivos que me levaram para o meio rural foi a oportunidade de recém-formada. Oportunidade de ganhar dinheiro. Oportunidade de trabalhar. O meu objetivo era dar aula*”. Com base em seu relato, o ingresso na escola

rural ocorreu em razão da condição de ser recém-formada, além da necessidade de ganhar dinheiro.

Em 1961 também ocorreu o ingresso da professora Irce Elias Pires da Costa. Ela contou que seu início no meio rural ocorreu porque era preciso somar uma pontuação adequada para ter aulas atribuídas e até mesmo fora de São José do Rio Preto não conseguia “*pegar nada*”, já que não tinha concurso aberto quando ingressou.

Pontos eram quantos dias lecionados. Para ingressar no magistério. Aí primeiro era ponto só, depois... quando eu ingressei foi 25% das vagas por prova e 75% por pontos, mas eu fui por prova. Depois no ano seguinte foi 50% por prova e 50% por pontos. Depois no outro ano 75 % das vagas por prova e 25 % por pontos. No outro ano 100% por prova. Você contava sim os pontos para classificação, mas você tinha que fazer o concurso. Aí era obrigado a fazer o concurso. Que eu ingressei no primeiro concurso de títulos e provas. Primeiro concurso que abriu para fazer prova, eu prestei o concurso e passei. Graças a Deus. (IRCE ELIAS PIRES DA COSTA, 2019).

Irce Elias rememorou de forma detalhada como eram os concursos de ingresso no magistério primário no estado de São Paulo. Como base no seu relato e no que estava prescrito (nas legislações), os primeiros concursos de recrutamento eram apenas por concurso de títulos. Essa realidade perdurou no estado até a aprovação da Lei nº 7.378, de 31 de outubro de 1962, que regulamentou o primeiro concurso de ingresso e reingresso no magistério público primário paulista por meio de provas e títulos.

Nessa perspectiva, as provas de concurso incidiram sobre matérias de cultura geral e especializada, de modo objetivo.

Dependendo do regulamento, poderia ter prova de inteligência, de vocação ou personalidade e de capacidade docente. As notas das avaliações eram contabilizadas de zero a 100 pontos, considerando-se habilitado o candidato que obtivesse nota igual ou superior a 50, nas matérias de cultura geral, igual ou superior a 50, nas matérias de cultura especializada e média geral igual ou superior a 50 (SÃO PAULO, 1962c).

No entanto, no dia 24 de dezembro de 1962, foi aprovado o Decreto nº 41.277, que passou a regulamentar a Lei nº 7.378, a qual ocasionou retificações. Desse modo, as matérias das provas do concurso de ingresso passaram a ser determinadas. Para a prova de cultura geral seriam avaliados os conhecimentos em Português e Conhecimentos Gerais e as de cultura especializada, Psicologia e Metodologia. Caso tivesse a prova de inteligência, de vocação e de personalidade ou capacidade docente, teria a finalidade de excluir os candidatos que apresentassem contraindicação grave para o exercício da profissão. Para o candidato ser habilitado deveria obter nota igual ou superior a 50, nas matérias de cultura geral, cultura especializada, bem como na média geral.

Outra retificação sofrida na Lei nº 7.378 referiu-se às avaliações dos títulos, que passaram a ser analisados com mais elementos sobre os aspectos da experiência docente, formação cultural e atividades no meio escolar, como pode ser analisado no Quadro 25:

Quadro 25 - Títulos avaliados para ingresso em concurso de provas e títulos – 1962

I - Experiência docente	LEI Nº 7.378	DECRETO Nº 41.277
	I - Experiência docente, compreendendo tempo de exercício como professor ou substituto de professor e aprovação de alunos em unidade de ensino primário comum, pré-primário, especializado, supletivo e de parques infantis.	a) - Ao tempo de exercício como professor regente interino ou substituto efetivo de grupos escolares de escolas isoladas estaduais, de escolas municipais fiscalizadas pelo estado, nas zonas urbanas ou distritais, de escolas mantidas de acordo com o artigo 14 do Decreto 39.660, de 16 de janeiro de 1962 de cursos primários anexos aos Institutos de Educação, as Escolas Normais oficiais, municipais ou particulares reconhecidos pelo estado 1 (um) ponto por dia;
		b) - Ao tempo de exercício como professor, regente interino ou substituto efetivo de grupos escolares ou escolas estaduais ou de escolas municipais fiscalizadas pelo estado - situadas em zona rural: 2 (dois) pontos por dia;
		c) - Ao tempo de exercício como regente de parques infantis, de escolas ou de classes pré-primárias municipais fiscalizadas pelo estado: 5 (cinco) décimos de ponto por dia;
		d) - Ao professor, regente interino ou substituto, quando na regência de classes ou de escolas - por aluno aprovado, e proporcionais aos dez meses do ano letivo: 10 (dez) pontos;
		e) - Ao regente de classes ou de escolas pré-primárias ou especializadas – pelo aproveitamento de alunos, e proporcionais aos dez meses do ano letivo: 100 (cem) pontos.

II - Formação cultural e atividades no meio escolar	a) regência de orfeão infantil e ministração de aulas de educação física:	a) - Pelo diploma de licenciado em Pedagogia, expedido por Faculdade de Filosofia, oficial ou reconhecida: 200 (duzentos) pontos;
	b) ajuda efetiva a instituições escolares;	b) - Pelo diploma de curso de Administrador Escolar, de Aperfeiçoamento, de Especialização (Pré-Primária, Deficientes Mentais, Cegos e Amblíopes, Surdos e Mudos): 100 (cem) pontos;
	c) aulas dadas a grupos de alunos de aprendizagem difícil;	c) - Por Seminários ou Cursos de Férias promovidos ou autorizados pelo Departamento de Educação: 10 (dez) para cada um deles, até o limite de 100 (cem);
	d) cursos de férias e de especialização; e	d) - Por títulos julgados relevantes ao ensino e à administração pública: 5 (cinco) pontos para cada um deles, até o limite de 100 (cem);
	e) títulos julgados relevantes em relação ao ensino e à administração pública	e) - Pela regência ou como auxiliar de orfeão infantil registrado no Serviço de Música e Canto Coral, do Departamento de Educação: 10 (dez) pontos por mês;

	Parágrafo único - Ficam expressamente assegurados aos candidatos, para fins de classificação, todos os favores da Lei nº 76, de 23 de fevereiro de 1948, relativos a pontos pela alfabetização de adultos.	f) - Pela administração de aulas de educação física, pelos substitutos sem regência de classe homologação do Delegado do Ensino: 10 (dez) pontos por mês;
		g) - Pela colaboração efetiva como membro de Diretoria de instituições auxiliares da escola: 5 (cinco) pontos por mês;
		h) - Por aulas dadas a grupos de alunos de aprendizado difícil (mínimo de cinco alunos), pelo substituto sem regência de classe, e obedecida orientação da Delegacia do Ensino: 1 (um) ponto por dia.
		§ 1.º - As férias escolares, domingos, os feriados, facultativos, as suspensões de aulas por determinação superior - descontadas as faltas, afastamentos e licenças sem vencimentos - são considerados como tempo de exercício, para fins dos itens “a”, “b” e “c” do inciso I, deste Artigo.
		§ 2.º - Não será permitida a contagem cumulativa de pontos por tempo de exercício e promoção, salvo a prevista no Parágrafo Único do Artigo 5º da Lei nº 7.378, de 31 de outubro

de 1962, relativa aos pontos pela alfabetização de adultos constante da Lei nº 76, de 23-2-1948.
--

§ 3.º - Os dias de licença concedidos a gestantes, e os de licença prêmio, no caso de reingresso, são considerados como tempo de exercício, na forma do Parágrafo 1º deste Artigo.

Fonte: Elaborado pela autora com base no artigo 5º da Lei nº 7.378 e o artigo 3º do Decreto nº 41.277 (SÃO PAULO, 1962d, 1962a).

Nota-se que antes da promulgação do decreto, os critérios de avaliação dos títulos eram considerados de forma generalizada. Além disso, posteriormente à promulgação, tais títulos passaram a ser listados de modo que o candidato tivesse conhecimento da pontuação adquirida em cada quesito, deixando o processo mais transparente.

No que diz respeito à classificação das escolas em estágios, como vinha sendo prescrito nas legislações anteriores, notou-se uma ausência dessa classificação. Desse modo, com o atual decreto, passou-se a classificar as unidades escolares de ensino primário para efeito de análise dos títulos como experiência docente em urbanas, distritais e rurais. Com isso, a classificação das escolas isoladas e grupos escolares passa a não ter qualquer efeito na contagem de pontos como experiência do professor para o concurso de ingresso e remoção.

A escolha da classe ou escola pelos candidatos aprovados ocorria após a conclusão do concurso, em chamada geral, respeitando a classificação na ordem decrescente dos pontos obtidos. Entretanto, para a escolha de escolas e classes integradas no regime especial para a zona rural, tanto a Lei nº 7.378 como o Decreto nº 41.277, previam

aos candidatos interessados “ser diplomado pela Escola Normal Rural de Piracicaba, por cursos de especialização rural dos Institutos de Educação do Estado ou realizados pelas Escolas Agrotécnicas de Pinhal, Jacareí, São Manuel e outras congêneres” (SÃO PAULO, 1962d, p. 2; SÃO PAULO, 1962a, p. 2).

Não houve retificação com relação aos candidatos que poderiam se inscrever no concurso, manteve-se as mesmas exigências: ser brasileiro com mais de 18 e menos de 45 anos de idade e ser diplomado por Curso de Aperfeiçoamento dos Institutos de Educação, pelas Escolas Normais (oficiais, municipais e particulares) do estado.

Dessa maneira, entre os anos de 1964 e 1966, os provimentos das classes e dos estabelecimentos escolares de ensino primário vagos no estado obedeceram ao que previa o artigo 6º da Lei nº 7.378:

I - Em 1963, 75% (setenta e cinco por cento) das vagas existentes, por meio de concurso de títulos, nos termos da Lei n. 467, de 30 de setembro de 1949, e respectiva regulamentação, e 25% (vinte e cinco por cento), mediante concurso de títulos e provas, nos termos desta lei.

II - Em 1964, 50% (cinquenta por cento) das vagas existentes, por meio de concurso de títulos, nos termos da Lei n. 467, de 30 de setembro de 1949, e respectiva regulamentação, e 50% (cinquenta por cento), mediante concurso de títulos e provas, nos termos desta lei.

III - Em 1965, 25% (vinte e cinco por cento) das vagas existentes, por meio de concurso de títulos, nos termos da Lei n. 467, de 30 de setembro de 1949, e respectiva regulamentação, e 75% (setenta e cinco por cento), mediante concurso de títulos e provas, nos termos desta lei.

IV - A partir de 1966, a totalidade das vagas existentes, mediante concurso de títulos e provas, nos termos desta lei. (SÃO PAULO, 1962d, p. 2).

De todo o modo, o início da docência dos professores primários paulistas ocorreu nas escolas isoladas rurais. Tal afirmação vem ao encontro da narrativa da professora Maria Inês Magnani Salomão. Depois que se diplomou, ela relatou que aula era só no sertão, já que nas cidades havia poucas escolas e já estavam ocupadas por professores efetivos. Com isso, o único jeito era “*pôr o pé na estrada e dar aula longe*”. Desse modo, os motivos que a levaram para o magistério rural, em pleno sertão, foram a necessidade de conseguir uma sala para trabalhar, além de juntar pontos para concorrer, no próximo ano, uma vaga nas escolas da cidade, como pode ser verificado em sua narrativa:

[...] No sertão você pegava aula fácil. Ficar aqui na cidade.... Rio Preto era uma cidade pequena, não tinha muito recurso em termos de quantidade de escolas. Mas para pegar aula aqui também já era quem vinha antes, porque era por pontos também. Eu não tinha ponto nenhum, era recém-formada. Não adianta concorrer com... Aqui lecionava 1 ano já ganham dez pontinhos, já passava na sua frente. Então a gente ia para o sertão fazer pontos, para depois voltar. Depois surgiu o concurso de ingresso e se você tivesse aqueles pontos juntava com o concurso. Mas a gente não tinha nada, ponto nenhum. Então vamos para o sertão, vamos dar aula! (MARIA INÊS MAGNANI SALOMÃO, 2019).

Emerge, nessa narrativa, além da necessidade, os desafios em querer ser professora. É sair de casa. Enfrentar o mundo. Projetar futuro. Aprender a viver em outro ambiente.

Embora tenha sido prescrito tanto na Lei nº 7.378 como no Decreto nº 41.277, de 1962, que para ingressar em escolas ou classes integradas no regime especial para a zona rural era preciso ter uma formação específica para o meio rural, isso não se confirmou a partir do relato de Maria Inês, uma vez que sua diplomação se deu na Escola Normal e não no Instituto de Educação Monsenhor Gonçalves em São José do Rio Preto.

De modo semelhante foi o ingresso no magistério da professora Maria Nirce Previdentes Sanches. Ela iniciou a carreira docente no meio rural em 1967 como professora substituta, cuja motivação foi contar pontos para que no próximo ano conseguisse garantir uma sala de aula e assim continuar trabalhando no magistério. Explicou que “[...] *os pontinhos que eu fiz aqui, eu tive chance de no outro ano, eu pegar uma fazenda lá. Fui trabalhar na zona rural. E fazia pontos se eu ficasse na fazenda. Quem morasse na fazenda*”. Ainda acrescentou “*Era vigiado, viu. Era vigiado o negócio. Não tinha para onde você escapar*”. Os vestígios evocados possibilitaram constatar a situação de dependência da professora em relação ao fazendeiro, visto que uma das condições para obter a validação da contagem dos pontos era morar no campo.

Diferente dos demais docentes, o professor Jorge Salomão assim que se diplomou normalista em 1965, no ano seguinte, conseguiu pegar uma classe dentro de São José do Rio Preto. Explicou que nessa época havia duas escalas para escolha de salas. A primeira era para quem já havia dado aula e a outra era para quem estava iniciando. Desse modo, na escala dos iniciantes, ele foi o primeiro da lista. Escolheu uma classe na Escola São Judas Tadeu, em São José do Rio Preto. Relatou que, em 1971, iniciou na escola rural porque:

[...] não tive opção. Foi falta de opção mesmo. Quando eu comecei, eu comecei aqui dentro de Rio Preto naquela espécie de ONG, São Judas Tadeu. No primeiro ano em 68, foi a partir daquela escala, quem tinha trabalhado 1 ano e quem estava começando. Eu peguei em 1º lugar. Em 69 eu peguei quando o rapaz desistiu em julho e eu fiquei com a classe de agosto a fevereiro do ano seguinte. (JORGE SALOMÃO, 2019).

A professora Palmira Miqueletti Marra relatou que após se diplomar normalista, em 1968, ela iniciou a Faculdade de Geografia em Catanduva. Nessa época, trabalhava no comércio em São José do Rio Preto:

[...] não saí do trabalho que eu estava. Que eu trabalhava no comércio. Não sei porque minha faculdade era uma autarquia⁷², certo... e eu tinha que pagar um pouco e eu pensava assim. Se eu for aventurar a pegar uma classe esse ano, às vezes, no ano que vem, eu não consiga pegar classe de professor de emergência. Às vezes eu não pego uma classe o ano que vem e aí iria dificultar eu terminar a minha faculdade. (PALMIRA MIQUELETTI MARRA, 2019).

⁷² Conforme foi possível observar, a referida Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Catanduva (FAFICA) foi criada em 29 de julho de 1966, por meio da Lei Municipal nº 792/66, e transformada em setembro do mesmo ano, pela Lei nº 803/66, em Entidade Autárquica Municipal, com personalidade jurídica de Direito Público, constituindo-se em entidade sem fins lucrativos, com sede e foro no Município e Comarca de Catanduva. Em 7 de abril de 1967, a escola foi autorizada a funcionar pelo Decreto Estadual nº 47.886/67. Por meio da Lei Municipal 3.645/2000, alterada pela Lei Municipal nº 4.596/2008, a FAFICA foi redenominada Instituto Municipal de Ensino Superior de Catanduva (IMES Catanduva). Os cursos iniciados em 1967 foram Pedagogia, História, Geografia e Letras e o reconhecimento deles se deu pelo Decreto Federal nº 68.187/71 (INSTITUTO MUNICIPAL DE ENSINO SUPERIOR DE CATANDUVA, 2022).

Sua narrativa assinala que as escolas isoladas eram do tipo de emergência. Criadas na década de 1950, as escolas de emergência faziam parte de uma política deliberada do governo paulista de ampliar a expansão do ensino primário no estado de São Paulo atendendo alunos do 1º ano do curso primário em caráter precário e paliativo em classes improvisadas e com professores contratados como substitutos (LEITE, 2018).

Quando foi publicado o Edital⁷³ do concurso de ingresso para o magistério, Palmira Miqueletti foi aprovada, mas a efetivação não era imediata, entretanto, no ano de 1972 o governador do estado baixou um decreto dando prioridade de escolha nas escolas de emergência àqueles professores aprovados em concurso. Por meio dessa possibilidade, ela conseguiu ser contratada como substituta em uma escola rural. De acordo com seu relato, o motivo que a levou para a escola rural:

[...] Foi o salário naquela época. Eu ganhava na empresa que eu trabalhava, não me lembro se era \$ 250,00 cruzeiros ou cruzados e eu fui pra lecionar ganhando \$750,00. Então isso também ajudou e muito. E era a oportunidade que eu estava esperando para iniciar aquilo que eu sempre quis ser. Professora! (PALMIRA MIQUELETTI MARRA, 2019).

A professora Sônia Aparecida Azem, ingressou no magistério rural em 1972. Relatou que o motivo que a levou para as escolas rurais

⁷³ O decreto referido pela professora foi publicado dia 11 de fevereiro de 1972, na gestão de Laudo Natel, governador do estado de São Paulo, assegurava, durante o ano de 1972, “prioridade de aproveitamento aos candidatos classificados no último concurso de ingresso do magistério primário estadual, para regência de escolas comuns e de emergência, desde que inscritos nas respectivas escolas” (SÃO PAULO, 1972, p. 1).

foi a pontuação, pois mesmo com o curso superior, afirmou que não havia muitas escolas em São José do Rio Preto com vagas já que “[...] *fiz minha inscrição pra lecionar na zona urbana, não tinha e caí na rural*”.

Desse modo, no estado de São Paulo, com base na análise das legislações estaduais, o ingresso na carreira docente ocorreu por meio de concursos de títulos, que priorizou o tempo de serviço e a formação do professor e depois pelos concursos de provas e títulos. Até 1975 manteve-se a mesma forma de ingresso de professores com base nas prescrições da Lei nº 7.378, assim como do Decreto nº 41.277, ambos do ano 1962. No dia 26 de setembro de 1975, os concursos passam a ser regulamentados pelo Decreto nº 6.823⁷⁴, que dispunha sobre os concursos de ingresso e de acesso aos cargos docentes do magistério público de 1º e 2º graus do estado de São Paulo.

Os concursos de ingresso para o magistério paulista contaram com iniciativas distintas, regidas por diferentes legislações. Tal fato, confirma a não identificação entre os professores e o meio rural, mas, uma relação com os critérios da própria legislação para o acesso à profissão.

Portanto, a análise das fontes (documentais e orais) revelaram que o ingresso no magistério rural no estado de São Paulo não foi uma escolha dos professores, mas a única opção de começarem a carreira. Somente após o tempo mínimo de 200 dias letivos para então pedirem remoção para outro estabelecimento. Nesse sentido, os normalistas “paulistas não tinham como escapar do batismo de fogo na escola rural” (ALCÂNTARA, 2012, p. 294).

⁷⁴ Neste estudo não se pretende examinar esse decreto, por se tratar de uma publicação posterior ao período de ingresso dos professores entrevistados.

Por outro lado, em outras regiões do país, tal como demonstram as pesquisas realizadas no Ceará, Minas Gerais e Sergipe, o ingresso dos professores para o meio rural se dava de modo menos institucionalizado. Nessas localidades era comum a política de apadrinhamento, por meio de negociações e indicações de autoridades locais e de fazendeiros, ou seja, a velha prática da troca de favores. Os resultados desses estudos, ainda, indicaram que havia também muitas pessoas sem formação específica que assumiam o magistério (ASSIS, 2018; CAMPOS, 2018; SIQUEIRA, 2019).

Isto posto, não se pode dizer que, no estado de São Paulo não incidia a prática de indicação para contratação de professores rurais. O fato é que, no território paulista, diferentemente dos demais estados, havia muitos docentes formados. O que se deduz é que a ausência desse profissional nas escolas rurais levou o governo estadual a instituir leis de ingresso para levar o professor para o meio rural.

Dado o recorte histórico aqui analisado, notou-se que os professores paulistas utilizaram a estratégia de ingressar no magistério em escolas isoladas rurais para acumular pontos e conquistar sucessivas transferências até chegar a estabelecimentos escolares mais próximos de centros urbanos, assim, eles poderiam iniciar a profissão docente no estado de São Paulo.

As legislações aqui foram interpretadas como estratégias utilizadas pelo governo do estado que, no caso, ocupavam o lugar de poder para assegurar o ensino nas escolas isoladas rurais do estado. Nesse caso, começar o magistério na escola rural foi um elemento obrigatório no início da carreira docente no estado de São Paulo para os professores, de modo que esses estabelecimentos tivessem docentes,

no sentido de expansão do ensino, ao contrário de uma preocupação rural em sua especificidade.

No conjunto das dez narrativas analisadas, identificou-se pontos comuns para o ingresso na docência no meio rural, embora haja particularidades de cada um, os relatos são reveladores dessa assertiva, na medida em que evocaram a forma como iniciaram a carreira.

Por todo o exposto, os professores da região de São José do Rio Preto ingressaram na carreira por meio de concurso, sendo nomeados como professores substitutos. Começar a carreira como professor substituto no meio rural foi uma das táticas apropriadas pelos professores, com o propósito de acumular pontos e conseguir, nos anos subsequentes, melhor classificação para nomeações e remoções.

4.2 Itinerários percorridos no magistério rural

Considerando as exposições do tópico anterior, legalmente, o ingresso no meio rural, não foi uma opção de escolha para os docentes, mas uma exigência profissional, uma imposição. Nesse sentido, a “[...] realidade difere, em quase tudo, da escola com que sonhou o noviço” (ALMEIDA JÚNIOR, 1951, p. 10), ao diplomar-se normalista.

Nesse sentido, antes de problematizar a “chegada” dos normalistas nas escolas primárias isoladas rurais no estado de São Paulo, entre 1940 e 1970, é importante apresentar como ocorreu a classificação dessas escolas.

De acordo com o escrito de Souza e Ávila (2015), desde o século XIX os governos provinciais adotaram algum tipo de classificação das escolas para facilitar a nomeação dos professores e determinar o local de criação e instalação das escolas de primeiras letras, de modo que a “[...] classificação obedecia mais a um princípio organizacional” (SOUZA; ÁVILA, 2015, p. 294).

Nessa perspectiva, as escolas preliminares existentes no estado, no início do período republicano, eram regidas por professores normalistas (diplomados); as escolas intermediárias eram regidas por professores sem formação, mas habilitados por concurso; e as escolas provisórias eram exercidas por professores interinos (não normalistas), sendo esses examinados pelos inspetores de distritos (SOUTO, 2005; SOUZA, 2016). Além dessas, havia também as escolas ambulantes, as escolas noturnas e a escola modelo (SOUZA, 1998).

Com a publicação da Lei nº 930, de 13 de agosto de 1904, as escolas do ensino primário público do estado passaram a ser classificadas de acordo com a organização e a localização: escolas ambulantes; escolas isoladas de bairros ou escolas isoladas de distrito de paz; escolas de sede de municípios; grupos escolas; escola-modelo preliminar anexa à Escola Normal da Capital. Para Oriani (2015, 2018), esta classificação ocasionou a distinção geográfica determinada entre a escola da zona urbana e a escola do meio rural.

Em 1917, as escolas passaram a ser reclassificadas por meio das determinações previstas na Lei nº 1.579, de 19 de dezembro. Nesse sentido, as escolas isoladas paulistas receberam as seguintes classificações: escolas rurais, distritais e urbanas. As isoladas rurais são as localizadas nas propriedades agrícolas, nos núcleos coloniais e nos centros fabris distantes da sede dos municípios. Os cursos seriam de

dois anos, com um programa de ensino que atendesse às necessidades do meio em que funcionavam. Já as distritais são as situadas em bairros ou sede de distrito de paz, com curso de três anos e com o mesmo programa das escolas rurais. As urbanas são as criadas em sede do município, com o curso de quatro anos e com programa que contemplasse todo o ensino preliminar (SÃO PAULO, 1917).

No final de 1926, com a aprovação do Decreto nº 4.101, o ensino público primário passou a ser ministrado nas: escolas isoladas rurais diurnas; escolas isoladas urbanas diurnas; escolas reunidas diurnas, rurais ou urbanas; grupos escolares; escolas e cursos noturnos; escolas modelo e escolas modelo isoladas. A duração do ensino primário seria de: quatro anos, nos grupos escolares; e três anos, nas escolas isoladas e reunidas (SÃO PAULO, 1926).

Em 1929, a classificação das escolas permaneceu a mesma, conforme estabelecido no Decreto nº 4.600, de 30 de maio de 1929. Entretanto, a legislação alterou o tempo de duração do curso ministrado nas escolas, ficando assim distribuído: grupos escolares, com quatro anos; escolas isoladas e reunidas (urbanas), com três anos; e escolas rurais, dois anos (SÃO PAULO, 1926). Para Souza (2016, p. 372), essa “[...] diferenciação entre os tipos de escolas primárias no século XX tornou-se um dispositivo de manutenção das desigualdades sociais e educacionais”.

A distinção das escolas entre rurais e urbanas foi, para Souza (2014, p. 233), uma consequência da “[...] racionalização administrativa propugnada pelos órgãos da administração do ensino face às dificuldades de provimento das escolas localizadas no interior do estado, nos bairros longínquos, vilas e povoados rurais”.

Consolidada, essa diferenciação da escola isolada, no estado de São Paulo, passou a ser o tipo predominante de escola criada no meio rural, com regência de um professor ministrando o ensino para um grupo de alunos de diferentes níveis de aprendizado numa mesma sala. Além disso, passam a ser estabelecidas políticas educacionais específicas para expansão do ensino primário nas escolas urbanas e rurais.

Desde 1920, as propostas ruralistas começaram a circular no campo educacional brasileiro. Entretanto, no estado de São Paulo, somente entre as décadas de 1930 e 1960, as políticas dos governos estaduais voltadas para o ensino primário rural começaram a ser debatidas entre ruralistas e defensores da escola comum (SOUZA; ÁVILA, 2015).

Disso decorreu, na concepção de Ávila (2013), a ideia de um modelo educativo voltado para a vida rural em oposição a uma escola comum na cidade, ocasionando debates em torno da adoção dos modelos de escola rural que deveriam ser difundidos no país.

Entre os que defendiam um modelo de escola rural, estavam os renovadores da educação, adeptos da Escola Nova, que defendiam uma escola única e comum para todos, independentemente do local em que estivesse inserida. Os ruralistas, por sua vez, defendiam que o espaço rural deveria comportar uma escola típica rural, com um ensino de caráter vocacional agrícola (ORIANI, 2017).

Em consequência dos debates entre os defensores da escola comum e os ruralistas, criaram-se políticas educacionais para o meio rural, alterando a concepção de escola primária. O Código de Educação de 1933, previa uma escola estruturada de forma a atender às necessidades individuais do meio e do grupo social onde estava

localizada; também tinha como intento: desenvolver na criança o sentimento de responsabilidade individual de trabalho; solidariedade e cooperação; formação integral do aluno, de modo que a formação intelectual, moral e cívica fosse predominante e, ainda, contribuir para que as crianças descobrissem suas aptidões naturais, orientadas para a vida profissional (SOUTO, 2005).

As escolas públicas de ensino primário passaram a ser distribuídas nas seguintes categorias: escolas isoladas, grupos escolares, cursos populares noturnos e escolas experimentais, além de serem classificadas em: masculinas, femininas e mistas. Para a criação de escolas isoladas rurais, o Código determinava que adotassem o tipo de granja escolar, contando com uma área cultivável de pelo menos três hectares, um edifício com salas e aposentos necessários para a residência do professor (SÃO PAULO, 1933b). O curso teria uma duração de três anos, com um programa necessariamente “[...] prático e encaminhado no sentido de fixar o indivíduo no meio em que vive, será adaptado às necessidades e conveniências locais” (SÃO PAULO, 1933b, p. 72).

O Código de Educação estabeleceu a criação de missões técnicas e culturais para visita periódica às escolas rurais, visando nortear a atividade do professor. Instituiu uma gratificação especial anual de 600\$000 aos professores da zona rural, para estimular o provimento dessas escolas. Era necessário comprovar, pelo menos, 200 dias letivos na mesma escola, frequência média anual de 25 alunos e promoção de 70% dos matriculados. Quanto à criação dos grupos escolares, a preferência do governo foi nos lugares em que a municipalidade ou particulares doassem ao estado prédio construído. Os grupos escolares só seriam instalados em área de dois quilômetros

e que houvesse 200 crianças em idade escolar, com um curso de quatro anos de duração (SOUZA, 2019).

Dos vários tipos de classificação das escolas primárias existentes: grupos escolares, escolas isoladas, escolas reunidas, escolas isoladas urbanas e escolas rurais, iniciou-se a diferenciação da rede de escolas primárias na zona rural com a criação das granjas escolares, grupos escolares rurais e as escolas típicas rurais (SOUZA; ÁVILA, 2015).

Desse modo, as escolas primárias na zona rural passaram a coexistir como

[...] escolas primárias de ensino comum, com o mesmo programa das escolas isoladas urbanas, e escolas primárias de ensino típico rural, isto é, com finalidades e programas para a zona rural. Na Consolidação das Leis do Ensino foi estabelecida a separação entre educação primária e educação rural. A primeira designava o ensino ministrado nas escolas primárias urbanas e rurais de ensino comum. A segunda referia-se ao tipo de ensino de feição ruralista, isto é, aquele ministrado nas escolas típicas rurais, nos grupos escolares, nos cursos de agricultura das escolas normais e nos cursos intensivos, destinados aos professores rurais. (SOUZA; ÁVILA, 2015, p. 235-236).

No estado de São Paulo, o ensino tipicamente rural foi ministrado em três tipos de escolas primárias: nas Granjas Escolares, nos grupos Escolares Rurais e nas denominadas Escolas Típicas Rurais. Essas escolas previam programas de ensino específicos para o meio rural, além de exigirem formação ou especialização agrícola de todos os funcionários que nelas trabalhavam. Contudo, as escolas do ensino tipo rural não tiveram um desenvolvimento significativo,

restringindo-se a um pequeno número, se comparadas ao número expressivo de escolas isoladas (MORAES, 2014; SOUZA; MORAES, 2015).

Para se ter dimensão do número de estabelecimentos, Moraes (2014) busca informações estatísticas referentes ao ano de 1937, constatando a existência, no estado de São Paulo, de 628 grupos escolares e 3.827 escolas isoladas, e, nesse mesmo período, eram quatro o número das Granjas Escolares e 29 os Grupos Escolares Rurais. Porém, no período de 1933 a 1968, a autora conseguiu identificar 253 escolas de ensino típico rural, distribuídas da seguinte forma: 5 (granjas escolares); 82 (grupos escolares rurais) e 76 (escolas típicas rurais).

Em 1955, o Decreto nº 24.400 autorizou a criação de “[...] até cem (100) classes primárias, para funcionamento a título precário, durante o período de dois anos, em salas e galpões de propriedade do Estado ou para êsse fim cedidos por entidades privadas ou por particulares” (SÃO PAULO, 1955, p. 1). A instalação dessas classes foi uma ação do governo para suprir, em caráter “emergencial”, a falta de vagas nas escolas públicas primárias do estado.

A criação das escolas de emergência no estado de São Paulo foi determinante para a expansão do ensino primário. Em 1955, foram implementados 8.417 estabelecimentos. Em 1960, por sua vez, foram criadas 10.340 escolas apenas na zona urbana (LEITE, 2018).

As escolas de emergência, por meio da Lei nº 3.783/1957, passaram a ser classificadas como um dos tipos de escolas de ensino primário no estado. Desse modo, foram classificadas nas seguintes categorias: escolas isoladas, grupos escolares, cursos primários anexos

às escolas normais, cursos populares noturnos, escolas experimentais e escolas de emergência (SÃO PAULO, 1957b).

Após diplomarem normalistas, os professores narraram ter passado por diversas escolas no meio rural. Como percebido na narrativa da professora Maria Nirce, ao iniciar sua carreira docente, ela trabalhou em quatro escolas isoladas, em três municípios distintos:

[...] Trabalhei em Floreal, em Nhandeara, em Nova Lusitânia outra, no sítio... Lá fui obrigada a morar mesmo, porque não tinha condições de ir e voltar. Aqui eu já estava casada e morava em Nhandeara. Eu fui para Nova Lusitânia para fazer pontos, para o outro ano. Tinha que morar lá... no sítio. (MARIA NIRCE PREVIDENTE SANCHES, 2019).

Não recordou o nome das escolas, mas explicou que a primeira escola rural foi na fazenda de um proprietário chamado Orlando Manzato, em 1967, na cidade de Nhandeara, tendo a exigência de lá residir para acumular pontos. Em 1968, Maria Nirce trabalhou na fazenda da família dos Belini, em Floreal, mas nesse local ela não morou. Todos os dias pegava um ônibus para chegar à escola. O problema não era a ida, mas a volta. De manhã o ônibus tinha um horário fixo para passar, mas na volta não.

Então, ao terminar a aula, Maria Nirce esperava o ônibus até o final do dia ou tentava conseguir uma carona para voltar para casa, o que era muito difícil. Em 1969, a entrevistada lecionou na fazenda Canjarana, em Nova Lusitânia. Nessa fazenda foi obrigada a morar no local, porque não tinha condições de ir e voltar no mesmo dia por conta da distância. Nessa época o seu filho já tinha nascido e estava com dois anos. Como tinha que morar na fazenda, acabou levando o

filho junto. A proprietária era uma viúva que vivia com seus seis filhos. Essa senhora lhe arrumou um quarto, onde alojou também o filho pequeno.

O último lugar trabalhado por Maria Nirce foi na propriedade do fazendeiro Bandalé, em Nhandeara, já em 1970, mas não chegou a morar no local, embora fosse necessário utilizar um cavalo como meio de transporte. Ela se aposentou com 44 anos de idade, tendo sua carreira distribuída em 24 anos em escolas urbanas e quatro anos em escolas rurais, destas últimas, respectivamente, com atuação de um ano.

Do modo semelhante foi a narrativa da professora Sônia Azem ao lecionar nas escolas rurais. Em 1972, iniciou na Escola de Emergência da Fazenda Monte Belo, em Nova Aliança. Ela explicou que essa escola ficava no distrito de Nova Aliança/SP e que hoje essa cidade não existe mais em decorrência de um surto de febre amarela. Essa cidade ficava a 45 km de São José do Rio Preto. Ela afirmou ser a primeira professora mulher a lecionar nessa escola, onde lecionou para o segundo e terceiro ano.

A segunda escola rural em que Sônia Azem lecionou ficava na Fazenda Barro Preto, Nova Aliança, 27 km de São José do Rio Preto, onde trabalhou por um ano. Relata que nessa fazenda *“[...] o pessoal era bom. A gente levava os ovos, as coisas deles para vender e trazia para eles com esse dinheiro, linha. A gente que levava linha, as coisas para eles. Comprava as coisas para eles”*. Ao sair dessa fazenda foi para a terceira escola, no município de Tanabi, 41 km de São José do Rio Preto, mas não conseguiu lembrar o nome das últimas duas escolas em que trabalhou. Ao todo foram quatro escolas rurais, um ano em cada uma.

Sua carreira no magistério se estendeu por 47 anos, mas não chegou a se efetivar por meio de concurso.

Na mesma simbiose, a professora Palmira Miqueletti narrou que a primeira escola rural onde lecionou, em 1972, foi na Escola de Emergência Fazenda Monte Belo, em Nova Aliança/SP, cidade que ela considerava “[...] *próspera que depois da maleita extinguiu a cidade, mas ficaram algumas pessoas por ali, né*”. Nessa escola, trabalhou com a professora Sônia Azem, ficando com os alunos do primeiro e segundo ano, ao passo que Sônia se responsabilizava-se pelos alunos do terceiro e quarto ano. É importante ressaltar que a professora Sônia e a professora Palmira iniciaram no mesmo ano (1972) e na mesma escola.

No ano seguinte, a professora Palmira Miqueletti atuou na Fazenda Laranjal, em Nova Aliança. A terceira escola rural ficava na Fazenda Santa Inês em Potirendaba. A quarta escola rural ficava na Fazenda Fulgência, em Tanabi, 38 km depois do município de Tanabi. Na localidade ficou um semestre, pois como já havia terminado a Faculdade de Geografia, foi para o município de Mendonça onde começou a lecionar a disciplina de Geografia e Educação Moral e Cívica para a quinta série em diante. Palmira lecionou em quatro escolas rurais, exercendo a carreira docente por 35 anos, dos quais três anos e meio foram dedicados ao meio rural.

Assim também foi o começo da Ivanilde Afonso. Ela lecionou na Escola Mista da Fazenda Vitório Buraschi, em Poloni, entre 1964 e 1965. Mas antes disso, enfatizou que em 1961, atuou no Instituto

Penal Agrícola (IPA)⁷⁵, em São José do Rio Preto, lugar onde os presos moravam com sua família e pagavam suas penas com trabalho. Depois ministrou aulas por um ano no município de Mendonça, na Fazenda Santa Maria.

Em Mendonça eu fiquei 1 ano direto. De lá eu voltei para Voluntários de 32 em Rio Preto, onde eu era substituta efetiva. Ai depois... Eu lecionei no IPA em 61. Ai em 61 foi quando meu filho nasceu. Eu me casei no início de 61. Fui para IPA em 61 e lecionei o ano todo lá. Os meninos eram os filhos dos presidiários e filhos dos que trabalhavam no IPA. Ai volto para Voluntário. Eu sempre voltava para Voluntários. Depois não peguei mais nada de rural. Só fui para o rural depois que eu ingressei, em 1965, quando vou para Polini. Só no fim da minha carreira eu escolhi a Voluntários como efetiva. (IVANILDE AFONSO PRUDÊNCIO, 2020).

Conforme seu relato, a primeira escola rural a lecionar foi no IPA, a segunda escola na Fazenda Santa Maria e a terceira escola na Fazenda Vitório Buraschi, embora nas últimas, já era professora efetiva. Exerceu a carreira docente por 30 anos, deste tempo, três anos foram no meio rural.

Os relatos da professora Maria Inês corroboram os dos demais professores. Após concluir o Normal, em 1965, o único jeito era “colocar o pé na estrada e dar aula longe” e foi se inscrever na Delegacia de Ensino do município de Jales/SP, porque havia vaga no distrito de São João de Iracema, um vilarejo próximo de General Salgado, a 127 km de São José do Rio Preto, onde foi a primeira escola rural a

⁷⁵ O Instituto Penal Agrícola foi criado por decreto do governador Jânio Quadros, em julho de 1955, passando a existir legalmente, a partir da promulgação da Lei nº 5.380, de 26 de junho de 1959 (SÃO PAULO, 1959a).

lecionar. Maria Inês lecionou por dois anos num Grupo Escolar, embora não tenha conseguido se lembrar da localização exata: “[...] *escola de São João do Iracema, não sei se era totalmente rural, mas eu acho que sim, porque ela ficava num vilarejo...*”, mas em seguida, ela faz uma descrição pormenorizada de onde trabalhou:

São João do Iracema era uma cidadezinha... assim. Tinha a igreja... o quadrado em volta da igreja, os quarteirões eram habitados... tinha casas, quer dizer tinha 2 ou 3 casas cada quarteirão, só...depois era sítio. Era sítio, era fazenda, era isso... Nessa cidadezinha tinha a igreja, tinha o bar do ponto, tinha o cartório e só... Era mais rural do que urbano. As crianças que moravam longe iam a cavalo, porque ali mesmo no centrinho não tinha quase... não tinha aluno, os alunos vinham das fazendas, das chácaras, dos sítios. (MARIA INÊS MAGNANI SALOMÃO, 2019).

Maria Inês atuou em São João de Iracema entre os anos de 1966 e 1967. Em 1968, trabalhou na Fazenda Zocal, no município de General Salgado, lecionando na Primeira Escola Rural Mista⁷⁶, tendo a obrigação de residir no local em virtude da distância percorrida, sendo necessário locomover-se de ônibus até Araçatuba e completar o caminho a pé por 4km. Situação similar quando ministrou aulas em outra fazenda, segundo ela, mais longe ainda de General Salgado, cujo itinerário era de 20 km de ônibus e 4 km a cavalo. No ano de 1970, lecionou na Escola Rural de José Bonifácio. Em 1971, pegou uma licença de uma professora gestante, no município de Potirendaba, onde a escola rural era acessível de charrete. Após a licença, finalizou a Faculdade de Geografia e

⁷⁶ Não foi localizada a informação sobre essa escola ter sido a primeira do município ou da região.

começou a participar da atribuição de aulas, recordando cenas de professores chorando para conseguir sala. Foi então que decidiu mudar de profissão e prestar o concurso para o INPS e passou.

Por um certo período de tempo, Maria Inês trabalhou durante o dia no INPS e à noite no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), ministrando aulas de Geografia, onde conheceu o esposo. Brinca que *“Catei o chefe e levei pra casa”*. Quando abriu o concurso para o Banco Nossa Caixa⁷⁷, ela foi aprovada, mas só havia vaga em Barretos, cidade onde trabalhou por quatro meses, conseguindo depois transferência para São José do Rio Preto, onde permaneceu quase 30 anos, até se aposentar. Afirmou ter exercido a carreira docente por 11 anos, mas no meio rural foram cinco anos e meio.

Diferente da esposa Maria Inês, bem como dos demais professores entrevistados, o professor Jorge Salomão relatou que iniciou o magistério no município de São José do Rio Preto, depois que ele foi atuar no meio rural. Relatou: *“Em 68 e 69 foi no São Judas Tadeu, tipo ONG. Em 71, 72 e 73 eu trabalhei nas escolas isoladas. Em 71 foi fazenda Água Limpa. Em 72 e 73 foi fazenda Santa Maria”*. As duas escolas rurais que lecionou pertenciam ao município de Bady Bassit. Em 1971, inicia na escola rural da Fazenda Água Limpa e 1972 e 1973 na Fazenda Santa Maria. Salomão exerceu a carreira docente por 42 anos, dos quais apenas três anos foram dedicados à zona rural.

Conforme a narrativa da professora Yara Aude, ela trabalhou

⁷⁷ Ela não recordou o ano em que fez o concurso, mas lembrou que foi contratada no dia 13 de maio de 1974.

Em Pirangi foi em 1961, eu não lembro se era Escola Mista do Bairro Santa Luzia. Em Cedral, 1963 na Escola Mista do Bairro da Abelha, foram quatro meses. Ainda em Cedral trabalhei na Fazenda Bortoluzo também. Depois eu fui para José Bonifácio, na Escola Mista do Bairro do Matão. Aí voltei em 1971 para Cedral novamente, na Escola Mista do Bairro do Açude, aí fiquei 1971 a 1980. (YARA APARECIDA AUDE, 2019).

Nesse período, sua atuação no meio rural era intermitente, cobrindo licenças de professores: “*três mês aqui, quatro meses lá*”, não obstante recebia muito pouco. Ela se efetivou na rede estadual em 1967. Além das escolas rurais mencionadas, por um tempo, trabalhou nas seguintes cidades: Santa Albertina, Santa Fé do Sul e Santa Clara d’Oeste, todas localizadas no perímetro urbano. Em 1971, retornou à Cedral para lecionar na Escola Rural Mista do Bairro do Açude, permanecendo até 1980, mas como era efetiva em dois concursos era preciso fazer a opção entre professora P1 ou professora P3, Yara explica “*Eu efetivei pelo concurso nos dois, tanto P1 quanto P3. Em 1980 eu tive que escolher. Aí como eu escolhi Rio Preto como P3, então em vim para cá. Fiquei com a Matemática e estava na minha cidade. Não tinha aquele gasto*”. Ela trabalhou por 27 anos, destes, 10 anos foram dedicados ao meio rural.

A professora Irce Elias também iniciou a carreira no magistério em uma escola isolada rural, no município de Guapiaçu, na Fazenda Floresta. Entretanto, ressaltou que essa escola não era estadual e sim municipal.

[...] Eu trabalhei na Corredeira, no Fraga que chamava São Luís... e na Floresta, na fazenda Floresta. Essa Floresta aqui, é municipal é de Guapiaçu. São Luís é de Guapiaçu. Tudo em Guapiaçu. Escola

isolada eu não lecionei nenhuma escola em Rio Preto, só em Guapiaçu e Planalto, né. Eu ingressei foi em Planalto. Quando eu escolhi para me efetivar, eu escolhi em Planalto, porque não tinha vaga por aqui, então eu ficava na fazenda. Era a fazenda do Drº Lukezi, não lembro como chamava a fazenda... não sei se era Taperão... não lembro. Todas essas eram substituição. (IRCE ELIAS PIRES DA COSTA, 2019).

A segunda escola em que Irce Elias trabalhou também ficava no município de Guapiaçu, na Fazenda Corredeira. Ao efetivar-se no magistério, em 1964, escolheu a Fazenda do Drº Lukezi no município de Planalto, passando pela Fazenda São Luís, última escola rural em que lecionou. De acordo com suas memórias, entre as Fazendas Floresta, Corredeira e São Luís, foram cinco anos de magistério rural.

Quando ela estava lecionando em uma das escolas isoladas no município de Guapiaçu, onde precisava morar, Irce recorreu ao Deputado José Jorge Cury para conseguir uma escola que permitisse seu retorno ao lar todos os dias. Depois ela também conseguiu, por comissionamento, trabalhar na Delegacia de Ensino de São José do Rio Preto. Aposentou-se com mais de 30 anos de serviço, dos quais 5 anos foram nas escolas isoladas rurais, os demais na Delegacia de Ensino, desviando sua atuação docente para atividades burocráticas, tais como: mapas de movimentos de alunos, atestados, classificação e inscrição para professores substitutos, sendo esses últimos utilizados pelos supervisores para a atribuição de aulas. Declara ter feito a classificação de professores e depois dos supervisores e fazia a convocação.

Diferente dos demais professores, a professora Nilce Lodi atuou apenas em uma escola rural. Por ter ingressado no magistério a

partir da concessão da “cadeira prêmio”, em 1954, pôde escolher uma escola mais próxima de São José do Rio Preto. Explicou que escolheu a Escola Mista da Fazenda Scaff, criada no ano 1953. A escola ficava na sede de uma antiga fazenda de café, muito rica, com enormes cafezais: “[...] a maior do Município. A casa de fazenda era maravilhosa, com jardim todo murado. Seu proprietário destinou à escola, o antigo escritório ao lado da casa da fazenda. Ao lado, o terreiro e uma série das casas de trabalhadores e do curral”. Acrescentou:

[...] Era a única escolha que eu poderia fazer dentro de Rio Preto. O único prêmio de melhor aluna...o prêmio me dava o direito de uma escola dentro de Rio Preto. Em Rio Preto a única escola vaga para ser escolhida era essa ou então eu iria escolher Bálamo. Essa escola era dentro de Rio Preto. Era a 7km. Era uma escola mista de primeiro grau. No concurso quando eu fui a São Paulo escolher, a banca avisou: a senhora só tem em Rio Preto essa escola, não é em nenhum Grupo Escolar dentro da cidade, mas é de primeiro grau. Em Rio Preto tem gente que queria essa escola ou senão eu poderia escolher um Grupo Escolar em alguma cidade vizinha. Entre viajar para uma cidade vizinha, preferi ali, porque nossa família tinha um sítio próximo. Então pra mim achei bem mais interessante escolher essa de primeiro grau. (NILCE APPARECIDA LODI RIZZINI, 2020).

Com relação à classificação da escola, entende-se que a professora Nilce Lodi quis referir-se às escolas de 1º estágio, em vez de 1º grau, pois a memória é assim, cheia de esquecimentos. Sob esse ponto de vista, Bosi (1987, p. 17) nos alerta que

[...] na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado... A

lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão agora à nossa disposição no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual.

A professora Maria Alvarez, relatou que atuou em três escolas primárias isoladas rurais. No entanto, ela não tinha curso específico para o magistério. De acordo com seu relato: *“Trabalhei na que meu pai fez, antes de me formar. Depois em 1949 eu fui para três escolas. A Paulicéia, a Matão e a Córrego Fundo. A que fiquei mais foi a Córrego Fundo”*. Ela iniciou o magistério rural em 1940, como professora leiga, atuando por seis meses, pois ao finalizar o ensino primário no município de José Bonifácio, retornou ao sítio dos pais.

Com 17 anos, Maria Alvarez prestou um concurso para professora leiga na região de São José do Rio Preto e foi aprovada. Com a aprovação no concurso, o inspetor de ensino na época ofereceu-lhe a escola que seu pai havia construído. Entretanto, trabalhou pouco tempo, seis meses, pois uma professora concursada do estado havia escolhido sua escola para lecionar. Em 1949, como professora substituta, já diplomada, retornou para o magistério rural, na Fazenda Paulicéia, no município de José Bonifácio. Essa escola ficava de 3 a 4 km da cidade. Nas três escolas isoladas em que lecionou, a entrevistada esclareceu ter sido professora substituta. Em sua carreira no magistério, exerceu a docência durante 30 anos, dos quais permaneceu um ano e meio no ambiente rural.

De modo geral, os relatos evidenciaram a “passagem” dos professores por diversas escolas no meio rural. Referiu-se como passagem por terem permanecido por um período curto de tempo nas escolas da zona rural, como pode ser observado no Quadro 26.

Quadro 26 - Região de atuação

Professor(a)	Tipo de escola	Região de atuação	Número de escolas	Tempo de Magistério rural
Maria Alvarez	Isolada	José Bonifácio	3	1 ano e meio
Nílce Lodi	Isolada	São José do Rio Preto	1	7 anos
Ivanilde Afonso	Isolada	Mendonça, São José do Rio Preto, Poloni	3	3 anos
Irce Elias	Emergência	Guapiaçu, Planalto	2	5 anos
Yara Aude	Isolada	Piragi, José Bonifácio, Cedral	5	10 anos
Maria Inês	Isolada	São João do Iracema, General Salgado, Potirendaba	4	5 anos e meio
Maria Nirce	Isolada	Nhandeara, Nova Lusitânia, Floreal	4	4 anos
Jorge Salomão	Isolada	Bady Bassitt	2	3 anos
Palmira Miqueletti	Emergência	Nova Aliança, Tanabi, Potirendaba	4	3 anos e meio
Sônia Azem	Emergência	Monte Belo, Tanabi, São José do Rio Preto, Nova Aliança	4	3 anos e meio

Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados sistematizados evidenciaram os itinerários percorridos no magistério rural pelos professores, cuja permanência, em sua maioria, foi de quatro anos. Sem dúvida, viver em meio a uma cultura diferente do meio urbano, lidar com uma realidade distinta daquela a que estavam acostumados, somados ao problema do isolamento e os poucos recursos de que a escola primária rural dispunha, levaram os docentes não permanecerem por muito tempo nesses estabelecimentos. Essa transitoriedade também foi observada na região de Santos, tal como apontado na pesquisa de Silva (2004).

De acordo com Silva (2004), os professores, ao serem nomeados para escolas diferentes daquelas exaltadas nas escolas normais, funcionando em prédios impróprios e localizados em lugares afastados, obrigados a enfrentar uma cultura diferente da sua, raramente ficavam por muito tempo em suas classes.

Em realidade, um dos grandes desafios enfrentados pelo governo estadual de São Paulo foi, sem dúvida, o provimento e a permanência do docente nas escolas rurais, mesmo tendo em vista as legislações educacionais para que a primeira nomeação fosse no meio rural, como já discutido. Há que se considerar que essa proposta do governo paulista se mostrou fracassada, isso porque, os professores permaneciam nas escolas rurais apenas no período obrigatório e, assim que possível, solicitavam remoção para outras localidades.

Assim, compreende-se, com base nos escritos de Certeau (2012), essa rotatividade nas escolas do meio rural como um espaço do cotidiano repleto de estratégias e táticas adotadas pelos docentes, na condição que dispunham de ingressar no meio rural e para depois serem removidos para outras escolas mais próximas do centro urbano.

4.3 As escolas rurais: representações de uma realidade

As escolas primárias rurais apresentavam prédios adaptados com poucos recursos, providas por professores recém-formados ou sem nenhuma formação, na maioria das vezes, organizadas em formato multisseriado, localizadas em lugares distantes e carentes de estradas que facilitassem a comunicação, como foi possível identificar nas pesquisas realizadas no Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Santa Catarina, São Paulo, Sergipe, Piauí, Mato Grosso,

Bahia (ALMEIDA, 2001; ASSIS, 2018; ÀVILA, 2013; MARIANO, 2016; SILVA, 2004; ORIANI, 2015; SIQUEIRA, 2019; LOPES; FURTADO; AMORIM, 2020; FERREIRA, 2010).

A partir da análise desses estudos, há que se considerar que mesmo em situação marcada pela falta de infraestrutura, a escola rural significou a possibilidade de oferta de vagas públicas e a oportunidade da escolarização de muitas crianças brasileiras. Pode-se dizer que essas instituições desempenharam a função de “[...] escolarização aos espaços mais remotos, adentrando os sertões e contribuindo para a divulgação de valores morais, higiênicos e nacionalistas” (ORANI, 2015, p. 205).

O estado de São Paulo, dada as condições favoráveis da sua economia, potencializada pelos processos de urbanização e industrialização, investiu muito na instrução pública primária, de tal maneira, na ampliação do número de estabelecimentos escolares, quanto na formação de professores, como já foi tratado nos capítulos anteriores, porém, isso não quer dizer que os investimentos tenham sido eficazes em todas as localidades do estado. Nessa perspectiva, as narrativas dos professores da região de São José do Rio Preto, são reveladoras ao descreverem a situação de precariedade dos prédios escolares das escolas rurais onde atuaram. Assim, cada docente retratou, por meio de representações guardadas na memória, a realidade da escola rural em que trabalhou.

Tal comparação pode ser observada no relato da professora Maria Alvarez, ao rememorar as condições físicas das escolas rurais onde trabalhou. Para ela, a escola *“Era uma sala simples, com carteiras pequenas, projetadas para sentar-se de dois em dois alunos. Uma lousa muito pequena, que às vezes não dava muito para passar algumas*

matérias”. Assim também relatou a professora Maria Nirce: “*Era aquela casa... janela de abrir... a porta para entrar com uma chave. Não tinha nada. Uma lousa. Um cômodo. Uma dispensa. Um fogão a lenha*”.

A narrativa da professora Sônia Azem representa um exemplo de prédio improvisado para o funcionamento da escola, ao descrevê-la como

[...] a coisa mais engraçada do mundo! Era uma casa. Aqui era a escola, um cômodo, uma sala. Aqui era um bar, do lado. Vendia pinga, o que havia e aqui atrás tinha o poço, a privada que era aquela antiga, de madeira. E uma menininha que ficou dependurada ali...fiquei com medo dela cair naquilo ali dentro. Que medo, que medo! Graças a Deus que tiraram ela. E aqui atrás era uma casa que morava gente. Tudo dentro de uma casa só. Era assim. O povo bebia aqui, se esticava (risos)... era muito louco né. (SÔNIA APARECIDA AZEM, 2019).

Essa realidade apresentada pela professora é uma situação vivenciada em uma escola de emergência no ano de 1972, embora tenham sido criadas há 17 anos, ainda eram presentes as escolas isoladas em condições precárias de funcionamento. Além de superar as dificuldades de infraestrutura das escolas rurais, havia situações inusitadas que exigiam atitudes imediatas dos professores, como foi o caso relatado da aluna que ficou dependurada na privada e que teve muito medo da menina cair no buraco.

Do ponto de vista da professora Irce Elias, as escolas isoladas rurais eram “*casas adaptadas, com porta, janelas e chãos rústicos. Não tinham forros, era só o telhado. Todas eram de alvenaria, mas com um único cômodo. Havia lousa, cadeiras duplas, mesa e armário*”.

Todavia, a narrativa da professora Palmira Miqueletti revelou uma escola rural considerada por ela como “boa”, apesar de enfatizar que uma das escolas, a localizada em Monte Belo, era ruim. Desse modo, relatou:

Fazenda Laranjal era boa, em termos, era uma escola mesmo. Foi construída para ser uma escola. Era uma sala de aula com lousa e tudo. Aqui na Santa Inês também. E na Fulgêncio também. Foram escolas que foram criadas para isso. Agora em Monte Belo, era assim: a sala de aula era um cômodo de uma casa, aqui ficavam as carteiras, aqui o quadro negro que dava pra eles verem, aqui a mesa da gente e aqui o armarinho. Ela era em L. Agora as outras já tinham... A única diferença da Santa Inês é que tinha um fogão. A gente que fazia a sopa. Às vezes a molecada trazia legumes pra gente por. Essas coisas, porque eles davam o básico, o macarrão... e a gente acrescentava os legumes. A carne não. Nenhuma. (PALMIRA MIQUELETTI MARRA, 2019).

Para a professora Maria Inês, ser professora nas escolas rurais era “matar um leão por dia”. Narrou a escola rural como um lugar “[...] deprimente. Tinha lugar da lousa que você não podia nem escrever. Era uma salinha. Era bem pequenininha. Tinha duas janelas, uma porta no fundo e uma prateleira que servia de armário, com um pano na frente para tampar. Era isso. Pobre! Pobre!”. O mobiliário, segundo ela,

Era aquelas carteiras que se sentavam dois. Aqui era o banco... só que aqui era bancada... o encosto era a mesa do de trás, que se sentava em outro banco... Tinha gente que era tão safada, que na hora de sentar soltava o corpo assim e balançava a carteira e caía tudo no chão do aluno de trás. Sacanagem de aluno né (risos). Ai você tinha que ficar brava. Tinha uma lousinha pequena. (MARIA INÊS MAGNANI SALOMÃO, 2019).

A falta de infraestrutura nas escolas rurais, para o professor Jorge Salomão, exigiu que ele inventasse meios para superar as dificuldades, assim como as professoras anteriores, narrou a condição da escola situada na Fazenda Água Limpa. Nessa escola *“[...] não tinha lousa. Não tinha poço. A “privada” que tinha era perigosa. Não tinha merenda. As crianças comiam as frutas da época, por exemplo, na época de laranja ou manga, chupavam do quintal”*. Explicou que as carteiras dos alunos *“[...] eram duplas e eram tudo estragadas. Era resto de outras escolas e acabaram sendo jogadas lá”*. Já a escola da Fazenda Santa Maria, o prédio tinha quatro salas. Uma abandonada, que era habitada por ratos. Muitos ratos. Os forros das salas caíam e os ratos corriam durante as aulas. Embora tivesse um bom espaço fora da escola, não aproveitava o espaço para fazer uma horta ou plantar outra coisa, pois as famílias não tinham interesse em cultivar a horta e o patrão não deixava. A precariedade da escola era o sintoma, ou a consequência, das mazelas da vida no campo e do trabalho do lavrador.

Ao descrever as escolas isoladas, a professora Yara Aude relatou como sendo uma *“[...] barbaridade... Era uma sala simples. Muito simples. Sem forro. A minha ainda tinha uma varandinha, que foi a que fiquei mais tempo. Duas portas, três janelas. Uma porta era da entrada e a outra que dava para a cozinha”*. O mobiliário era um armário pequeno, mesa para professora, a lousa, a cadeira e as carteiras duplas.

As escolas isoladas, segundo Ivanilde Afonso, eram prédios construídos com tijolos. Um cômodo só, uma sala. Tinha o banheiro que ficava fora da escola. Menino e menina usavam o mesmo banheiro. Na maioria das escolas rurais em que lecionou havia uma

cozinha para preparar o leite, alimento mais frequente, já que não havia sopa. Com relação ao mobiliário, relatou que “[...] *não tinha praticamente nada. Tinha as carteiras, que eram em duplas, bem deterioradas*”, acrescentou que a lousa era na parede, ou seja, na época, a lousa fora construída de cimento e pintada na cor verde, em uma das paredes da sala.

Como bem rememorou a professora Nilce Lodi, a escola da zona rural contava com uma única professora, não havia auxiliares remunerados. Ela era responsável por organizar a escola, tomar decisões sobre a limpeza do prédio, da sala, do pátio, providenciar condições higiênicas para o fornecimento de água potável e as instalações sanitárias adequadas, mas sempre contou com a colaboração dos alunos maiores, meninos e meninas. Providenciava o material indispensável para a execução das tarefas e orientava sua execução.

Nilce Lodi explicou que a Fazenda Scaff providenciou o prédio para o funcionamento da escola, adaptando o antigo escritório da Fazenda, transformando-o em sala de aula com os móveis: uma mesa de tábuas largas, os bancos, a lousa, um armário para os livros e a talha de barro (pote) para água, além da cadeira e da mesa para a professora. Em sua concepção, esse era, na época, o material básico das escolas rurais da região do interior paulista.

A escola era o antigo escritório do proprietário da Fazenda Scaff, com alpendre, sala retangular, com duas portas e duas janelas, forrada e coberta de telhas. Localizada ao lado da sede, dos amplos terreiros utilizados para a secagem do café e próximo aos armazéns. Em frente à escola havia várias casas de alvenaria, cobertas de telhas, rebocadas, pintadas, com amplo quintal; e uma colônia próxima com

empregados encarregados do gado leiteiro (retilo) e mais afastado da horta. Para melhor representação da realidade por ela narrada, nos cedeu fotografias dessa escola, como pode ser examinado na Imagem 8.

Imagem 8 - Alunos da Escola Mista da Fazenda Scaff – 1956



Fonte: Rizzini (1956b).

A imagem representa os alunos sentados em uma escada de cimento, com 5 degraus, na frente da Escola Mista da Fazenda Scaff. Ao lado dos alunos está a estagiária Vanda Carrazzone, aluna da Escola Normal de Mirassol, estagiando com a turma de 1956. Nesse dia, como pode ser examinado, havia 29 alunos, em sua maioria do sexo masculino. A representação expressa pela foto é de que todos os alunos nessa escola usavam uniforme, pois estavam trajando como vestuário uma camisa na cor branca, entretanto, a cor dos shorts dos meninos que estão a frente não é a mesma. Com relação às meninas, não é possível identificar qual é a vestimenta usada por elas na parte inferior (saia ou short) e muito menos a cor, pois ficaram atrás dos meninos no momento do registro da foto. Será que os alunos faziam uso do uniforme diariamente? Ou era uma data comemorativa?

No caso da Escola da Fazenda Scaff, a professora Nilce Lodi relatou que os alunos “*usavam uniforme simples*”. Nesse sentido, de certo modo, a fotografia expôs o que deveria ser as vestimentas das crianças no dia a dia dessa instituição, o que não significa ser uma realidade vivenciada por todos os estudantes de outros estabelecimentos localizados no meio rural. O fato é que as fotografias das escolas rurais eram tiradas, geralmente, segundo Lima (2021), em datas comemorativas, em dias especiais, tais como os dias de visitas dos inspetores, sendo assim, as crianças compareciam com as suas melhores roupas.

Chama atenção, ainda na imagem, as crianças da fileira da frente encontram-se todas descalças, revelando pertencerem a uma classe social menos favorecida economicamente. A professora Rizzini não apareceu na foto, segundo seu relato, porque ela era a fotógrafa.

A foto de classe das escolas isoladas é uma representação simbólica da vida escolar, onde espera-se que

[...] os alunos expressem um mesmo comportamento diariamente treinado na escola – disciplina, silêncio, obediência, seriedade, constrição. Mas os impulsos rebeldes da infância (corpos resistentes à dulcificação) desviam o olhar, contêm incontrolavelmente uma gargalhada, insinuem um sorriso, divertem-se com a situação, tabulam um comentário qualquer. (SOUZA, 2009, p. 319).

Tais afirmações corroboram o comportamento representado na fotografia dos alunos da Escola Mista da Fazenda Scaff, uma vez que as crianças não apresentam de forma homogênea, como pode ser observado na criança que está com as mãos sobre o rosto.

Sem dúvida, a criação das escolas rurais no estado de São Paulo foi uma consequência das políticas de expansão de oferta de vagas a toda população, o que resultou na instalação de novas unidades escolares em diferentes dependências e municípios, com prédios adaptados, muitos dos quais, não tinham a devida condição básica para o funcionamento da escola.

Mesmo assim, funcionando de forma precária, as narrativas revelaram que as escolas rurais (isoladas e de emergência) na região de São José do Rio Preto, entre as décadas de 1940 e 1970, serviram ao bem maior, pois foram projetadas para dar oportunidade à população rural o acesso ao curso primário. Evidencia-se a importância das escolas primárias rurais com base no papel determinante que assumiram na alfabetização do meio rural.

5.

O TRABALHO NA ESCOLA PRIMÁRIA NO MEIO RURAL

[...] Naquele tempo... não me lembro muito. Porque faz muitos anos, o governo parece que não dava o giz para gente trabalhar e eu costumava levar minha caixinha de giz. Só que aquele dia (risos)... Eu fui para a escola e esqueci de levar o giz. Esquecendo de levar o giz, na parte (pausa)... e o que vou fazer? Aí comecei a tomar a lição das crianças, leitura, a tabuada. Aí falei: Rodolfo, vai lá e fala para a dona Odila. A dona Odila era a fazendeira. Fala para te mandar uma mandioca descascada, a faca numa bandeja de alumínio. O menino foi lá e trouxe a bandeja. Trouxe a mandioca. Aí eu cortei a mandioca como se imitasse um giz. Porque a mandioca como ela tem muito amido e ela seca dá para escrever na lousa preta. Num aparece muito como um giz, mas dá para escrever, mais ou menos (risos). Isso foi lá pelas 8:00 horas da manhã. Aí falei pra ele pôe no sol, bem escondido ao sol e o menino pôs. Aí continuei tomando a tabuada, a lição. Continuei. Quando está chegando mais ou menos a hora do recreio, eu falei: Rodolfo vai lá e traz a bandeja com as mandiocas pra mim. Aí ele veio com a bandeja sem nada. Íiiiiii professora! Os porcos comeram tudo (muitos risos). Os porcos tinham comido as mandiocas (risos). Desse jeito. Então foi uma escola (pausa). Eu amava aquela escola. Eu gostava daquele ambiente. (MARIA ALVAREZ ROMANO, 2019).

A transcrição acima foi extraída da entrevista da professora Maria Alvarez Romano, que retrata vestígios de atuação da docente em uma escola rural na região de São José do Rio Preto, onde fez,

segundo Certeau (2012), uma bricolagem⁷⁸ para solucionar o problema da falta do giz.

A vista disso, a narrativa de Maria Alvarez traz representações constituídas pela memória que foram marcadas pelas experiências realizadas, por decisões tomadas e práticas vividas. Neste caso, dar aulas no meio rural era criar, inventar e elaborar estratégias e táticas para enfrentar e resolver situações no cotidiano escolar.

Refletir sobre a prática de ensino no meio rural, é pensá-la como um elemento da prática social, estabelecendo uma relação entre o conhecimento recebido na formação inicial e os conhecimentos práticos adquiridos no decorrer do exercício da profissão. Enfim, como colocaram em prática aquilo que haviam aprendido? Será que conseguiram promover uma escolarização de acordo com as necessidades do meio rural? O que ensinavam? Como os professores desenvolviam as atividades pedagógicas nas escolas isoladas rurais? Seguiam algum material?

Os saberes docentes são constituídos, conforme Tardif (2014), por meio da confluência das singularidades individuais, da formação inicial, do contato com os currículos oficiais, além do aprendizado com outros professores da escola.

Sendo assim, as narrativas demonstraram como os professores criavam táticas de ensino no exercício da sua profissão em escolas primárias rurais, no interior do estado de São Paulo.

⁷⁸ Certeau (2012) utilizou o termo bricolagem para representar a união de vários elementos culturais que resultam em algo novo. Desse modo, graças às “maneiras de fazer”, os professores criavam táticas para atender os imprevistos no cotidiano escolar.

5.1 Idas e vindas: caminhos percorridos no meio rural

Chegar até a escola rural foi, sem dúvida, uma tarefa difícil para a maioria dos docentes que ministraram aulas nessas instituições no Brasil. Muitos professores, para trabalhar, precisavam se deslocar até o interior, em bairros distantes e carentes de estradas. Em alguns casos, quando não era possível o deslocamento diário do docente, era preciso residir na escola ou próximo dela, vivendo em meio a uma cultura distinta à do meio urbano, como foi constatado nos estudos realizados em Minas Gerais, Sergipe, Pernambuco, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Paraná e Rio Grande do Sul (ASSIS, 2018; SIQUEIRA, 2019; SCHELBAUER; SOUZA, 2020). Em Sergipe, por exemplo, como constatou Siqueira (2019), a maioria dos professores rurais morava e trabalhava na própria escola.

Afinal, como os professores da região de São José do Rio Preto faziam para chegar à escola no meio rural?

A pé, a cavalo, de carroça, de carro de boi e de jardineira foram os diversos meios de chegar à escola pela professora Maria Alvarez. Assim, contou que: *“A pé. De cavalo. De carroça. De carro de boi. De jardineira, mas era pouco, porque ter que esperar até as cinco horas da tarde. Não dava para esperar. Era isso. Ia todos os dias, podia estar doente, com febre, dor de cabeça, de segunda a sábado”*.

Como não residia na escola e precisava voltar para a cidade, muitas das vezes, a professora Maria Alvarez relatou que aceitava caronas para chegar mais cedo em sua casa, uma vez que a condução na época, só passava no final do dia. Regressar para sua residência, por vezes, trouxe-lhe muitos contratempos.

Era mais ou menos meio-dia, as crianças já tinham saído. Meio-dia e pouco (risos). Um dos meus alunos passou por lá e disse: - Professora estou indo pra cidade, quer ir na garupa do cavalo? Eu falei: – Eu quero né. Senão teria que esperar até as cinco e meia. Passava uma jardineira, um ônibus na época. Uma jardineira que era do meu primo, que passava em frente a escola. Não muito em frente, mas dava para pegar. Então falei vou ficar aqui até as cinco horas para pegar! Aí eu vou (risos). Banquei a valente e subi no cavalo. Era uma estrada muito estreita no meio de matas e aí ele falou: – Professora vem vindo um caminhão do lado de lá, eu vou ter que por esse cavalo, mais pra dentro do mato. Porque a estrada era muito estreita. Aí ele pôs o cavalo mais pra dentro do mato e eu com a sombrinha aberta por causa do sol. Aí o caminhão passa e no que fomos sair do mato, a sombrinha bateu numa caixa de maribondos. Entendeu! (risos). O cavalo disparou, eu caí do cavalo, com a cara... hoje rosto, antigamente cara, toda picada de marimbondos. O cavalo disparou e fiquei deitada, quase deitada na areia, no chão lá. Até levantar. Parece que vieram em bandos. Os marimbondos vieram em bandos e fui para casa. Aí a pé, mais de 2 km a pé. Aquele sol quente. Cheguei com o rosto inchado, com os braços, as pernas. Eles picaram onde eles quiseram. No outro dia (risos). Só que no outro dia voltei de charrete, para voltar com o rosto inchado e as pernas e tudo, tanta picada que me deram. Não sei como eu não morri. (MARIA ALVAREZ ROMANO, 2019).

A professora Sônia Azem relatou que ia de carro ou de “perua” até um trecho do caminho, onde alguns dos seus alunos a aguardavam para seguirem juntos a pé até a escola,

Na fazenda Barro Preto, eu descia aqui, os alunos já estavam me esperando. Passava numas casas, que eu te falei. Eles queriam que eu tomasse café, comesse ovo e tal né. Fazia isso. Aí depois, todo mundo para escola, passava na pinguelinha, chegava à escola, tudo andando. Era gostoso com os alunos. Eu nunca achei ruim, você vê

que engraçado. Foi a melhor época. (SÔNIA APARECIDA AZEM, 2019).

Diversos foram os meios utilizados pela professora Palmira Miqueletti para chegar às escolas rurais onde trabalhou.

Em Monte Belo a gente viajava de perua. Um motorista que trabalhava com isso. Ele era um ex-jogador de futebol, chamado Urias. Ele fazia. Monte Belo era fim de linha. A gente ficava mais sossegada porque ele ficava em Monte Belo esperando terminar a aula. A última escola era a minha. Todo mundo saía mais cedo porque nós tínhamos que chegar no horário. Depois o ano seguinte, nós não viajamos mais com o Urias, foi com a Sônia. De carro com ela. Ela tinha uma variante e não sei... Na Fazenda Laranjal que eu lecionava que a gente sofreu um acidente. Ela te contou? Nós estávamos indo e estavam abrindo uma rodovia entre São José do Rio Preto e Nova Aliança. Era boa a estrada, mas tinha chovido...e tinha aqueles sugos assim... a perua derrapou e nós capotamos. Não morreu ninguém (risos). Estávamos em quatro professoras. Eu, a Jacinta, a Sônia e a outra...como chamava a outra, meu Deus! Depois a gente queria morrer... qualquer coisinha a gente já ficava assim...com medo. Depois para Potirendaba ia com o meu carro. Ai já tinha comprado um fusquinha. Ia com meu carro. Ai as meninas rachavam comigo a gasolina e era assim. Sempre assim, com condução ou alugada ou particular, que a gente rachava a despesa. Não morei em nenhuma. (PALMIRA MIQUELETTI MARRA DA SILVA, 2019).

De fato, Sônia Azem não comentou sobre o acidente ocorrido com as duas, quando juntas, percorreram o mesmo caminho para que chegassem às suas respectivas escolas. Assim sendo, talvez o silenciamento de Sônia pode estar relacionado com a questão do “não

dito”, como sinaliza Pollak (1989), por guardar uma lembrança ruim, ou de certa forma comprometedora, com isso muitas das vezes o sujeito escolhe silenciar, em vez de expor e ser mal compreendido.

Para chegar à escola rural foi preciso a professora Ivanilde Afonso pegar ônibus até determinado ponto do caminho, continuar de carona com a charrete de aluno. Na volta era mesma coisa, exceto em dias de chuva.

Quando não chovia ele passava mais ou menos na hora certa, cinco e meia ou seis horas. Quando chovia passava dez horas da noite. E a gente lá nessa rodovia sozinha. O menininho ficava comigo. Meu aluninho. Era uma belezinha. O pai dele falava: não deixa a professora Ivanilde sozinha. Só que naquela época a gente não tinha medo. Hoje! Hoje não faria isso. (IVANILDE AFOSNO PRUDÊNCIO, 2020).

Sair de casa, pegar ônibus e andar dois quilômetros para ir e depois para voltar foi a rotina do professor Jorge Salomão quando trabalhou na escola da Fazenda Água Limpa, ao passo que, na outra escola da Fazenda Santa Maria, ele descia na porta.

Para chegar à escola, a professora Yara Aude contou da necessidade de ter carro: *“Em todas elas tinha que ter carro próprio, nenhuma delas tinha... Na Escola Mista do Bairro da Abelha, a gente alugava carro em quatro professores. A gente ia e voltava no mesmo dia”*. Explicou que não morou em nenhuma das escolas rurais pelo fato de, no mesmo período, lecionar no ginásio: *“Um período eu trabalhava no rural e no outro no P3”⁷⁹*.

⁷⁹ A nomenclatura, desde o plano de carreira de 1997 é: PEB I e PEB II, antes, a classificação era Professor I, Professor II e Professor III. O artigo 7º da Lei Complementar nº 444, de 27 de dezembro de 1985 descreve o cargo e a função do professor, tal como: “I - professor I:

Pegar ônibus até determinado ponto do trajeto, continuar de carona com o caminhão da Fazenda Scaff foi a rotina da professora Nilce Lodi para chegar à escola. Sua narrativa é rica em detalhes, no que diz respeito a um fato inesperado em que o caminhão não apareceu para buscá-la como de costume.

[...] não havia transporte coletivo que passasse diante da escola. Viajava de ônibus intermunicipal – Rio Preto x Guapiaçu, por uma estrada municipal. Ao percorrer uns 7 km, o caminhão da fazenda vinha me pegar às 7 horas e íamos até a escola, começando às 8. Terminando as aulas, o mesmo caminhão me levava ao ponto inicial, para tomar o ônibus e retornar a Rio Preto. Num dia chuvoso, o caminhão não compareceu e fui a pé percorrendo o pasto até a escola. Os alunos vieram espantados e fui informada de que o caminhão estava aprendido na cidade. Tive que retornar num carrinho até o início da Vila Maceno e tomar um ônibus da Circular Santa Luzia para chegar em casa, no centro da cidade. (NILCE APPARECIDA LODI RIZZINI, 2020).

Percorrer a metade do caminho de ônibus e a outra metade a pé fizeram parte da vida da professora Irce Elias: “*Era uns 4km que a gente andava e depois pra voltar pra pegar ônibus pra ir embora, tinha que fazer o mesmo caminho, né*”. Entretanto, quando lecionou nas escolas da Fazenda Corredeira e da Fazenda Floresta, a falta de transporte e condições de acesso às escolas fizeram residir nessas localidades: “*[...] Eu morava nessas fazendas porque não tinha condução para viajar todos os dias, era difícil. Era por causa do transporte*”.

no ensino de 1º Grau, da série inicial até a 4.ª série, e na pré-escola; II - Professor II: no ensino de 1º grau; III - professor III: a) no ensino de 1º grau e no ensino de 2º grau; b) como professor da educação especial, no ensino de 1º e 2º graus e na pré-escola” (SÃO PAULO, 1985, p. 2).

A professora Maria Nirce relatou que, em uma das escolas em que lecionou, teve que ir a cavalo o ano inteiro. Em outra, juntamente com outras professoras, alugaram uma Kombi e o motorista ia deixando cada uma nas suas respectivas escolas e ao final da aula passava e pegava todas. No entanto, em outras duas localidades, teve que morar nas fazendas. Em uma delas foi por causa da falta de transporte e das condições de acesso à escola, não possibilitava ir e voltar no mesmo dia. Na outra, foi para acumular pontos: *“Então os pontinhos que eu fiz aqui, eu tive chance de, no outro ano, eu pegar uma fazenda lá. Fui trabalhar na zona rural. E fazia pontos se eu ficasse na fazenda. Quem morasse na fazenda. Tinha que morar se quisesse os pontos”*.

Contudo, como a memória é feita de lacunas também em outro momento deplora o fato de ser obrigada a residir na localidade:

Tinha que morar lá. Aí eu levei o meu filho junto. Não tinha outro jeito... e não podia fazer graça não. Se o inspetor chegasse, bem. Você perdia tudo. Não tinha jeito. Não podia fazer graça de querer tapear ninguém, não. E a gente tinha medo. Porque no outro ano você queria trabalhar. Era assim. (MARIA NIRCE PREVIDES SANCHES, 2019).

Isto posto, entende-se que as “memórias e esquecimentos vêm-e-vão e, também, permanecem e duram, movimentam-se e interpenetram-se e, frequentemente, criam lugares de visibilidade e imagens relativamente estáveis, porém jamais cristalizadas” (SEIXAS, 2013, p. 2). Valendo-se dessa reflexão, é possível inferir que o processo de recordar inclui “[...] inserções, exclusões e/ou alterações que as lembranças sofrem ao serem relembradas, por vezes denunciadas em

atos falhos ou no próprio processo de esquecimento” (ASSIS, 2018, p. 167).

As precárias condições de acesso à escola rural de São João do Iracema fizeram a professora Maria Inês morar na localidade. Nesta fazenda residiu por um ano, porque *“para ir da cidade para essa fazenda, você tinha que pegar um ônibus que ia para Araçatuba e depois você tinha que andar uns 4km a pé. Para ir todos os dias era impossível”*. Já na escola da Fazenda Boa Vista, ela teve que morar em General Salgado, pois, de acordo com suas memórias, ficava ainda mais longe de São José do Rio Preto.

Depois peguei uma outra fazenda que era mais longe, aí eu ia de ônibus 20km, depois eu ia a cavalo 4km (risos), aí dava aula. Depois voltava de cavalo até a linha (risos), chamava estrada na época, esperando o ônibus porque um dia ele passava 12:00, no outro 13:00, 14:00 horas, 15:00 horas, depende. O dia que chovia você ficava lá esperando carona para ir para Salgado onde eu me hospedava, porque nessa fazenda ninguém dava pensão. Porque as casas próximas da escola não tinham filhos na escola, então não tinha obrigação de dar pensão para a professora. Então não tinha onde ficar. Então eu tinha que ir todos os dias, levantar as 5:30 da manhã pegar o ônibus até ali e depois pegar o cavalo, dá aula e depois volta... e assim foi (risos e risos). Um ano! (MARIA INÊS MAGNANI SALOMÃO, 2019).

Trajetos longínquos fizeram parte da vida da professora Maria Inês, pois sua realidade se difere da vivenciada pelos outros docentes, morar na escola ou próximo dela para trabalhar foi a única opção possível naquele momento. Alegou a necessidade de ganhar dinheiro pois *“[...] tinha que ajudar em casa. Então foi por isso que comecei lá no sertão”*.

Vivendo em meio a uma cultura diferente da que estava acostumada, Maria Inês contou que morar nas escolas era viver em isolamento, fora da civilização.

Era tudo muito limitado. Não tinha rádio. Não tinha televisão. Então era no ouvir falar. Tinha que tomar um cuidado em falar, principalmente coisa mística. Não tinha um jornal, uma revista. Não tinha nada, nada. Você ficava fora da civilização. [...] O último ano que eu lecionei, em 1969 foi o ano que o homem foi na lua. Aí eu cheguei na escola e falei: Olha o homem chegou na lua, desceu não sei o quê. Qual era a visão deles? O mundo vai acabar, porque o homem foi para lua...não pode! O mundo vai acabar. Então a visão daquele grupo, todo mundo com medo, porque se o homem desceu na lua o mundo vai acabar, porque como ele vai até lá em cima, não pode! Não tinha nem como explicar... como o homem chegou na lua. E todo mundo com medo. Você precisava ver. Tadinhos, ia fazer o que. Como colocar na cabecinha deles...
(MARIA INÊS MAGNANI SALOMÃO, 2019).

Assim, entende-se que as idas e vindas para a escola rural se mostraram de maneira bastante variada entre os professores. Todavia, as diferentes situações ocorridas durante todo o trajeto que tinham que percorrer não impediram que os docentes lecionassem no meio rural.

Desse modo, as memórias analisadas em seu conjunto permitiram apreender que as práticas pedagógicas são inerentes à cultura escolar (JULIA, 2001), levando-se em conta as similaridades acerca da concepção de educação que permeou as narrativas apresentadas, destacando o conjunto de táticas no exercício do magistério, expressando a superação de dificuldades materiais e

logísticas para ensinar crianças do meio rural, cuja característica de salas multisseriadas exigia didáticas variadas.

5.2 A organização do espaço nas classes multisseriadas

Trabalhar com turmas multisseriadas consistiu num dos grandes desafios para os docentes que iniciaram a profissão no magistério no estado de São Paulo. Recém-formados nos Cursos Normais paulistas e com uma política de governo que determinava o começo da carreira na escola isolada rural, a atuação dos professores da região de São José do Rio Preto se configurou nesse espaço. Com pouca ou nenhuma experiência para lidar com situações impostas pelo cotidiano escolar, assumiram instituições em regiões afastadas dos centros urbanos, tendo como função alfabetizar um grupo de alunos com diferentes níveis de aprendizado.

Assim, a realidade das escolas rurais organizadas no formato multisseriado colocava os professores diante de novas necessidades de organizar o tempo e o espaço escolar para garantir o desenvolvimento das atividades pedagógicas. As narrativas evidenciam, de diferentes formas, como os docentes faziam para ensinar os alunos de acordo com cada série/ano em que estavam matriculados. Uma das táticas utilizadas pela professora Irce Elias foi a divisão do tempo.

Nas escolas isoladas a gente tinha que dividir assim: enquanto o quarto ano fazia uma coisa, o exercício, a gente trabalhava com o primeiro ano, né. Não era muito fácil não porque trabalhar com duas séries ou primeira, segunda e terceira, ou tinha primeira e quarta ou primeira, segunda e terceira. São três séries numa classe só. Aí você tem que dividir seu tempo, enquanto esse está fazendo tal

coisa, você está explicando pra esse e o outro está fazendo outra coisa e assim a gente tinha que dividir tempo. Não é fácil também. (IRCE ELIAS PIRES DA COSTA, 2019).

O revezamento entre as séries foi a alternativa encontrada pela professora para ensinar seus alunos. Essa divisão em turma, de certa forma, pode ser entendida como uma maneira de facilitar o trabalho docente e melhorar o resultado da aprendizagem das crianças. Por outro lado, deduz-se que, o ensino que deveria ser ministrado na zona rural ficava reduzido pela metade.

Na concepção da professora Ivanilde Afonso, o professor da escola rural tinha que ser “*artista*”. As atividades pedagógicas realizadas por ela eram feitas na lousa, porque não tinha muito material na época. Por trabalhar com classe multisseriada, sua narrativa evidencia a separação dos alunos por série para trabalhar atividades distintas conforme o grau de dificuldade. Enquanto o terceiro ano copiava a matéria, o segundo fazia as contas. Assim, ficava mais tempo com os alunos do primeiro ano.

Como o 3º ano, era um ano já adiantadinho, passava aquela matéria na lousa para eles irem trabalhando. O 2º ano já tinha um pouquinho de dificuldade para certas coisas. Então, procurava ensinar eles fazerem aquelas continhas. Então eu dava uma tarefinha para eles poderem ficar quietos. Aí você ficava mais no 1º ano. Era tudo 1º, 2º e 3º e muitas vezes era 2º, 3º e 4º. O 1º ano separava. Era sozinho. (IVANILDE AFONSO PRUNDÊNCIO, 2019).

Essa estratégia adotada pela professora demonstrou uma configuração que contemplava um atendimento distinto por série. De

modo semelhante foi a narrativa da professora Yara Aude, ao evidenciar que ela também desenvolvia as atividades pedagógicas separando os alunos nas escolas isoladas. Para cada série era um conteúdo diferente.

Era separado. Eu trabalhava com eles no 1º ano.... iam para cozinha comigo para tomar a tabuada. O 2º ano eu deixava as fichas pra eles fazerem e o 3º redação ou vice-versa. Depois trocava, 2º e 3º ano... aí 1º ano fazia cópia da cartilha, quem usava cartilha. Agora no 4º ano já era diferente. Primeiro ano a gente batia muito em tabuada e leitura, porque pra gente era importante que eles aprendessem a ler. Era leitura, escrita e tabuada. No segundo tabuada. Sempre tabuada. Problemas e muita redação e sempre deixando pro sábado a parte do contexto. No terceiro ano, tabuada, leitura, redação, problemas. No primeiro ano eu não usava cartilha. No segundo e no terceiro usava o livro. No segundo semestre já tinha o livro de leitura. (YARA APARECIDA AUDE, 2019).

A professora Maria Nirce lembrou que, em razão da classe ser multisseriada, procurava ensinar todos separados conforme a série na qual cada aluno fora matriculado. Por exemplo: enquanto ensinava multiplicação e divisão para o terceiro ano, trabalhava leitura no segundo ano e formação de palavras no primeiro ano. Como estratégia de ensino, a docente relatou que “*dividia a lousa em três partes*”.

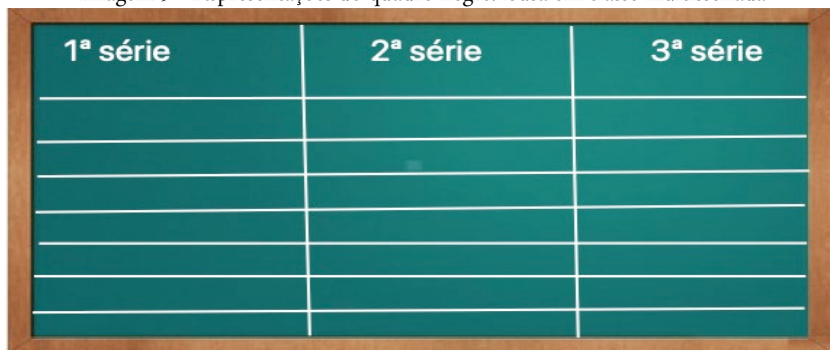
Situação similar foi vivida pelo professor Jorge Salomão. Rememorou que dividia o quadro em partes iguais para passar os conteúdos a serem ensinados aos alunos. Contudo, esclarece que, por ser muito pequena a sala de aula e por comportar três fileiras de carteiras, a lousa também era pequena, com espaço limitado para

escrever os conteúdos para cada série. Com isso, foi necessário comprar “*uma outra do mesmo tamanho*” para dividi-las em três partes e passar a matéria para todas as três séries.

De tal modo foi relatado pela professora Maria Alvarez que o espaço era pequeno para comportar os alunos, sendo a lousa ínfima para atender uma sala multisseriada, “*Você tinha que dividir o tempo com uma lousinha que não cabia nem para um*”.

Assim, de um modo geral, as narrativas apontaram evidências comuns na separação dos alunos em fileiras de acordo com a série em que estavam matriculados. A imagem 19, a seguir, é uma representação de como as crianças de uma turma com três séries distintas ficavam organizadas na sala de aula, todas viradas para um único quadro negro/lousa.

Imagem 9 - Representações do quadro negro/lousa em classe multisseriada



1ª série	2ª série	3ª série

Fonte: Elaborado pela autora com base nas narrativas.

Aqui, torna-se importante refletir que, ao estabelecerem essa divisão no quadro negro/ lousa, os professores acabavam restringindo o campo de visão dos alunos, de modo que, de certa forma, gerava uma certa dificuldade para as crianças, pois o espaço para o registro

dos conteúdos tornava-se limitado. Além disso, deduz-se que o trabalho dos docentes também era limitado, visto que era preciso fazer a seleção do que seria ministrado em cada série. Diante dessas acepções, teria outro modo de organizar a sala para ensinar os alunos de classes multisseriadas?

No estado de São Paulo, Silva (2004), ao analisar os relatórios dos inspetores de ensino da região de Santos, entre 1933 e 1943, verificou sugestões específicas quanto às práticas a serem desenvolvidas pelos professores nas escolas isoladas paulistas. Entre as indicações observou como os professores deveriam proceder quanto à organização do mobiliário na sala de aula. De acordo com as ressalvas no Relatório de Ensino “[...] Cada escola isolada tem 18 carteiras duplas e 3 bancos trazeiros. A melhor distribuição do mobiliário é 3 fileiras de 6 carteiras e um banco cada uma” (SILVA, 2014, p. 81).

O fato é que essa forma de organizar o espaço da sala de aula em fileiras por série/ano, não foi uma prática desenvolvida apenas pelos professores das escolas primárias rurais paulistas, mas também, nos estados do Paraná, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Maranhão, Pernambuco, Piauí, Sergipe, Paraíba, Rondônia, como demonstrou o estudo realizado por Schelbauer e Souza (2020), ao analisarem um conjunto de narrativas de 40 professoras e três professores da zona rural.

De acordo com Schelbauer e Souza (2020), uma das peculiaridades comuns identificada nas narrativas dos professores foi a de repartir a turma para cada série atendida, de modo que a organização dos alunos se deu pela divisão do quadro de giz em partes, ou mesmo pela utilização de diferentes quadros.

Nessa perspectiva, entende-se, com base em Certeau (2012, p. 79), que a organização do espaço escolar significou para os professores uma “[...] sucessão de combinações entre todas aquelas possibilitadas pela organização sincrônica de um espaço, de regras, dados etc.”. Com base nessa reflexão, pode-se dizer que a disposição dos alunos em filas foi uma das táticas possíveis assumidas pelos docentes para conseguir atender a todas as séries.

Desse modo, para lecionar nas classes multisseriadas das escolas rurais paulistas, os professores entrevistados para esta pesquisa se utilizaram de diversas táticas específicas para conseguirem promover o ensino de acordo com as necessidades do meio rural. Separar os alunos em séries/anos e dividir o quadro em partes iguais determinou a forma como os docentes desenvolveram suas práticas pedagógicas.

Sendo assim, o que era ensinado pelos professores nas escolas primárias rurais na região de São José do Rio Preto? Seguiam algum de Programa de Ensino? Tais questões serão discutidas no próximo tópico.

5.3 Matérias de ensino

No período de atuação no magistério rural dos entrevistados, o Programa de Ensino Primário para o estado de São Paulo esteve malgrado em dois dispositivos normativos que determinaram e normatizaram o funcionamento da educação rural pública paulista, entre 1930 a 1960: o Código de Educação de 1933 e a Consolidação das Leis de Ensino de 1947 (SOUZA, 2019).

Com base nessas legislações educacionais, a educação rural seria ministrada nas escolas típicas rurais, nos grupos escolares rurais, nos cursos de agricultura das escolas normais e nos cursos especiais intensivos, deliberados aos professores, com ou sem função no magistério. Quanto ao programa de ensino, este deveria ser, basicamente, prático e encaminhado com o objetivo de ensinar a ler, a escrever, a contar, a cultivar hábitos de higiene e a fixar o homem ao meio em que vivia, adaptando as necessidades locais. (SOUZA; ÁVILA, 2015).

Nesse sentido, as determinações para os programas de ensino mantiveram as mesmas matérias em vigor desde o final da Primeira República: Leitura, Leitura Oral e Escrita, Aritmética e Geometria, Geografia, História do Brasil e Instrução Cívica, Ciências Físicas e Naturais, Trabalhos Manuais, Desenho, Caligrafia, Canto e Ginástica e Educação Moral e Cívica (SOUZA, 2019).

Contudo, com a Reforma de 1968⁸⁰, como sinaliza Moraes (2014), alterou-se a organização do ensino primário no estado de São Paulo, eliminando formalmente experiências de educação rural. A vista disso, a autora esclarece que passou a estabelecer um ensino primário e comum, com programas de ensino padronizados seja para as escolas localizadas na zona rural seja para as da cidade.

Nessa perspectiva, o estudo realizado por Azanha⁸¹ (2004), ao abordar a Reforma de 1968, apresentou pressupostos da escola primária básica comum enfatizando a modificação da seriação do

⁸⁰ A Lei nº 10.038, de 5 de fevereiro de 1968 dispõe sobre a organização do sistema de ensino no estado de São Paulo.

⁸¹ O professor José Mário Pires Azanha foi Diretor Geral do Departamento de Educação da Secretaria da Educação de São Paulo no período de 1967 e 1969.

ensino, assim como a reformulação do currículo e dos programas do curso primário.

A vista disso, o curso primário no estado de São Paulo foi organizado não mais por séries anuais, como ocorria anteriormente, mas em dois níveis: o Nível I (1ª e 2ª séries) e o Nível II (3ª e 4ª séries). Dessa forma, considerando a seriação anual, a organização do ensino primário seguiu a estrutura exposta na Tabela 4.

Tabela 4 - Organização do ensino primário – 1968

Idade	Série	Nível
7	1ª	I
8	2ª	I
9	3ª	II
10	4ª	II

Fonte: Elaborado pela autora com base no Programa da Escola Primária do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 1969).

No âmbito da formalidade, em 1969 foi publicado pelo Departamento de Educação⁸² do estado de São Paulo um livreto com a edição definitiva do Programa de ensino para as escolas primárias paulistas, com as seguintes descrições de cada nível:

O ensino de Nível I se caracteriza predominantemente por seu aspecto prático – sem ‘pontos’ que devam ser ‘dados’. A segunda série do Nível I revê, consolida – e aprofunda, amplia, se possível. É eixo do Nível I, razão-de ser, a Língua Pátria; aquisição de mecanismos da leitura (podendo prolongar-se por toda segunda série); entendimento de textos; falar, ler e escrever como prática

⁸² A edição oficial foi publicada no governo de Roberto Costa de Abreu Sodré, cujo Secretário de Educação era Antônio Barros de Ulhôa Cintra e o professor José Mário Pires Azanha o Diretor Geral do Departamento de Educação.

diária; expressão oral (conversar, expor) e escrita (compor). O Nível II é que providenciará ensino sistemático, já abeirando ao aspecto normativo. Áreas de Estudo: 1. Língua Pátria; 2. Matemática; 3. Estudos Sociais; 4. Ciências; 5. Saúde; 6. Educação Física; 7. Educação Artística. 'Iniciação Artística' engloba desenho, canto/música, poesia, teatro/dramatização, trabalhos manuais, jogos/recreação e aquelas atividades que despertam o bom-gôsto, agucem a sensibilidade, expandam o poder criador. Não há 'programa': a Arte está em tôdas as práticas educativas. A Educação Cívica, se de um lado está presente, concretamente, em uns tantos atos escolares – festas e comemorações, por exemplo, de outro lado é rebelde à programação. Educação Cívica há de se encontrar em todos os momentos de docência. (SÃO PAULO, 1969, p. 9-10).

Conforme visto, não havia, entretanto, uma diferenciação para o ensino nas escolas primárias urbanas e rurais, mas um currículo básico e comum para ambas. Contudo, para que o ensino nas escolas no meio rural não se desvinculasse da realidade, mas antes se constituísse uma parte ativa e integrante do meio em que se insere e, ao mesmo tempo, não perdesse o aspecto de uma formação em condições de universalidade. Os elaboradores do Programa sugeriram uma programação básica que contemplava atividades agrícolas e pastoris com o objetivo de fornecer um campo de observação e experiência como processo interligado na escolaridade, a fim de vitalizar e objetivar o ensino na zona rural (SÃO PAULO, 1969).

Nessa perspectiva, as recomendações de práticas agropastoris foram pensadas com o intuito de fornecer aos docentes das escolas rurais “[...] formas mais adequadas de atividades, que lhes

possibilitassem um melhor desenvolvimento dos objetivos pelo Programa do Ensino Primário” (SÃO PAULO, 1969, p. 119).

De acordo com o Programa, caracterizavam como práticas agropastoris nas escolas primárias rurais as seguintes atividades apresentadas no Quadro 27.

Quadro 27 - Atividades agrícolas e pastoris das escolas primárias rurais paulistas

Práticas	Atividades
Olericultura	Instalação da horta escolar; Semeadura; Germinação; Repicagem; Transplante; Tratos culturais da horta; Cultura das hortaliças mais comuns; Colheita e aproveitamento da horta.
Jardinocultura	Localização do jardim; Organização do jardim; Semeadura; Transplante de mudas; Tratos culturais; Multiplicação das plantas do jardim; Colheita; Cultivo de plantas perenes e anuais; Plantio em vasos.
Fruticultura	Escolha do terreno; Cercado do pomar; Preparo do terreno; Ferramentas usadas no pomar; Mudas; A poda; Variedades de frutas a serem cultivadas; Multiplicação das plantas frutíferas; Aproveitamento dos frutos.
Silvicultura	Árvore; O bosque escolar; Florestamento e reflorestamento; Campanhas educativas.
Agricultura Geral	O solo; O cultivo do solo; Reconhecimento de máquinas usadas na mecanização agrícola; As safras regionais.
Cunicultura	O coelho; Criação de coelhos; A reprodução de coelhos; Os láparos; Abate e aproveitamento da carne; Métodos adequados para esfolar e aproveitamento da pele; As doenças mais comuns.
Avicultura	Criação de aves; O aviário; Povoamento do aviário; Alimentação das aves; A postura; Defesa das aves; Campanhas educativas.

Fonte: Programa da Escola Primária do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 1969, p. 119-124).

Como se pode observar, entre as práticas a serem desenvolvidas estava o cultivo da horta escolar, o jardim, o pomar e

a criação de animais. Pode-se dizer que essas práticas agrícolas permitiam que os alunos entrassem em contato com a terra, possibilitando a familiarização com as atividades do campo. Desse modo, presume-se que tal contato era inerente ao seu cotidiano.

É importante ressaltar que o Programa de Ensino organizado consagrou o que deveria ser ministrado nas escolas, por outro lado, eximiu qualquer compromisso com a metodologia a ser adotada, o como ensinar. A vista disso, esperava-se que o docente adaptasse as atividades agropastoris recomendadas aos objetivos propostos nas matérias de Ciências, Saúde, Educação Física e Estudos Sociais para que tivessem maior objetividade e significação para as crianças (SÃO PAULO, 1969).

Sendo assim, quais foram as matérias pedagógicas ministradas pelos professores nas escolas primárias rurais na região de São José do Rio Preto? Teriam trabalhado as disciplinas do Programa da Escola Primária do estado? E as sugestões de atividades de práticas agrícolas? Conseguiram promover uma escolarização de acordo com as necessidades do meio rural?

Conforme análise realizada nos Livros Atas de Quadro de Exames, pode-se perceber que, entre as décadas de 1960 e 1970, as práticas pedagógicas dos docentes foram constituídas por meio de um currículo de base comum, contemplando as matérias de Língua Pátria, Matemática, Estudos Sociais, Ciências, Saúde e Educação Moral e Cívica, como pode ser observado na Imagem 10.

Exercício de 1947 *Paraná*

DELEGACIA DO ENSINO ELEMENTAR

DE

São José do Rio Preto

QUADRO DE EXAMES

Estabelecimento: *N.º 126 Fazenda Bom Sucesso*

Município: *São José do Rio Preto*

Nome de classe ou Escola: *Escola Bom Sucesso*

Natureza: *Emergência*

Nome do titular efetivo:

Estágio: *1.º*

Nome do substituto: *Juliana Pupim*

Zona: *rural*

Matrícula	Matrícula na série seguinte?	Idade ou ano	Língua	Pátria	Matemática	Estudos Sociais	Ciências	Saúde	Educação Moral e Cívica	Média Geral
						80	95	40	60	40

N.º Ordem

Nome dos Alunos

Fonte: Diretoria de Ensino de São José do Rio Preto (1970).

Como pode ser verificado, os professores seguiram o modelo indicado pelo Programa da Escola Primária do Estado de São Paulo, um currículo simples de base comum, como já foi discutido. Todavia, não foi localizado nos cinco Livros Atas de Quadro de Exames o registro de atividades educativas que considerassem o ensino das matérias de Educação Física e Iniciação Artística, assim como de práticas agrícolas. Isto posto, deduz-se que os docentes se utilizaram de atividades mais práticas que não demandavam de avaliação escrita, ou, quem sabe os alunos não ficavam de exame dessas disciplinas.

Nesse sentido, as narrativas dos entrevistados, quanto ao ensino ministrado nas escolas isoladas rurais, apresentam vestígios para melhor compreensão das ações educativas desenvolvidas por esses profissionais. É importante destacar, que as reminiscências do passado recaíram sobre a lembrança de atividades desenvolvidas no ensino das disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, que provavelmente foram as que prevaleceram em meio às práticas escolares, pois, como relatou a professora Ivanilde Afonso, “nas escolas

rurais se cobrava mais o ensino das disciplinas de Matemática e Português”, alegando que se os alunos não soubessem ler e escrever não adiantava.

De modo semelhante foi relatado pela professora Palmira Miqueletti ao demonstrar a predominância do ensino de Português e Matemática, advertindo que trabalhava “[...] *mais a parte da alfabetização. A escrita e a leitura. Matemática, principalmente, as quatro operações*”. Ainda, destacou que nas escolas rurais “*A gente dava um pouco de História e Geografia*”. Neste caso, como a memória “[...] gira em torno da relação passado-presente” (THOMPSON, 1997, p. 57), demonstra que a professora quis dizer que ministrava menos aulas de Estudos Sociais em vez de História e Geografia.

Tal realidade também foi verificada por Silva (2004), ao examinar o horário das escolas isoladas no município de Santos/SP. Segundo análise realizada pela autora, os conteúdos de leitura, linguagem e aritmética consumiram o maior tempo das aulas.

Sendo assim, poucas evidências indicaram o desenvolvimento de práticas educativas que contemplavam o ensino da disciplina de Estudos Sociais, assim como a de práticas agrícolas nas escolas rurais na região de São José do Rio Preto, conforme tratado de modo específico no tópico seguinte.

5.4 Práticas docentes

Ao assumir uma classe, seja ela na zona urbana seja na zona rural, o professor se vê diante de desafios, expectativas, medos e inseguranças. É nesse momento que surgem os primeiros impactos

com a realidade escolar. Nesse âmbito, se sente na obrigação de colocar em prática os saberes provenientes da formação profissional.

A vista disso, é importante destacar que atuação dos professores da região de São José do Rio Preto perpassa um contexto, um campo de ação em que exercem distintas funções no grupo social que interagem. Neste caso, há que se considerar que as condições de trabalho no meio rural eram consideradas piores do que nas cidades, uma vez que as instituições rurais se configuram no estado de São Paulo de acordo com os estudos de Silva (2004) e Souza (2009), como uma escola de ausências.

Diante disso, ao analisar as pesquisas realizadas em outros municípios paulistas, tais como em Santos, Presidente Bernardes, Presidente Venceslau, Taquaritinga, Rio Claro, constatou-se certa particularidade no que diz respeito à escola no meio rural ser um estabelecimento de ausências (SILVA, 2004; MARIANO, 2016; GODOY, 2017; LEITE, 2018). Entre os diversos desafios enfrentados no exercício do magistério rural paulista, apontado pelos autores, estava a dificuldade de chegar até essas escolas, por estarem inseridas em lugares de difícil acesso, ocasionando o isolamento do professor, além das condições físicas dos prédios, baixos salários pagos, a carência de materiais didático-pedagógicos, entre outros.

Nestas condições, os autores evidenciaram o descaso com a escola e a profissão docente no meio rural. O fato é que os professores nas escolas rurais assumiam diversas atribuições (professor, merendeiro, faxineiro, entre outras, ao mesmo tempo), o que demandava desse profissional determinadas táticas para realizar as práticas de ensino. Além das adversidades práticas no interior da sala de aula, a maioria necessitava percorrer longos trajetos para chegar à

escola, e, muitas das vezes, esses percursos apresentavam riscos aos professores, aspectos que serão mais detalhados no tópico seguinte.

Diante disso, o conjunto das narrativas evidenciou a forma como cada professor entrevistado foi construindo no dia a dia a sua prática pedagógica no meio rural. Rememoraram momentos significativos de como desenvolveram táticas para driblar os desafios inerentes da inexperiência do início de carreira para ensinar os alunos das escolas rurais, pois, como bem recordou a professora Irce Elias *“quando a gente vai para uma escola isolada a gente é xucra. Vai aprender fazendo. Você vai aprender com a vida, com as crianças”*.

Na verdade, conforme os trabalhos de Tardif (2014), Tardif e Lessard (2014) e Nóvoa (1995), a profissão Professor tem uma trajetória muito singular como produção de saberes docentes, cujo *habitus* professoral é corolário das interações com os currículos, reformas, cursos de aperfeiçoamentos, contato com outros colegas mais experientes e as formas, como determinada cultura escolar, na perspectiva de Julia (2001), é constituída na instituição escolar.

Nesse sentido, Tardif (2014) alerta que os saberes motivados da experiência do trabalho diário parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissional, porque essa experiência é, para o professor, a condição para se adquirir e produzir os seus saberes profissionais. De modo semelhante, o autor explica que a atividade da profissão docente deve ser avaliada como ambiente prático de produção, de transformação e mobilização de saberes específicos ao ofício do professor.

Valendo-se dessa reflexão, pode-se dizer que o cotiando da sala de aula foi um dos lugares em que os saberes experienciais dos professores foram produzidos, pois, embasados no exercício de suas

funções e nos saberes oriundos da formação profissional, desenvolveram um estilo próprio de ensinar. Dessas acepções, a escola rural revelou um lugar de produção de saberes práticos para o professor Jorge Salomão, ao declarar que “[...] *não tinha experiência nenhuma quando eu comecei. Falta de experiência total. Eu tive que construir meu aprendizado no dia a dia, lendo, trocando ideias e aproveitando o que o ambiente me oferecia*”.

Consoante a isso, ao recordar as práticas pedagógicas com seus alunos, o professor Jorge Salomão explicita a utilização de recursos do meio rural para o ensino da Matemática em classe multisseriada. Relatou que “*aproveitava o campo, a roça para inventar os problemas*”. Ainda, destacou que gostava muito de fazer experiências com os alunos: “*Tirava a água do poço e levava uma caneca de 1 litro para transformar litro em metro cúbico e metro cúbico em litro. Media volume, comprimento, largura, altura e eles ali tirando água do poço para fazer experiência*”.

A prática narrada se configurou, segundo Escolano Benito (2017), baseando-se no que Certeau (2012) denominou, ao estudar a invenção do cotidiano escolar, como as “artes do fazer”, isto é, as regras operatórias que nascem da experiência, no trato com as pessoas e as coisas.

Com relação ao ensino da Matemática, o relato da professora Maria Nirce, destacou a importância de trabalhar a tabuada com os alunos, independente da série em que estão. Como recurso, utilizava palitos e gravetos:

Desde pequeninhos a gente trabalhava a tabuada. Trabalhava muito, muito, muito. Não era só a decoração. Já fui aprendendo nos cursos que a gente tinha que mostrar pra criança quantos montinhos

se faz... por exemplo... 2X2, né... Pega dois motinhos de 2... explicava. Pegava muito palitinhos... Eles já traziam os palitinhos prontos, tiravam de gravetinhos e vinham trazendo para gente na sala de aula, para poder trabalhar. Estudava muito tabuada com eles, muito mesmo, tinham que aprender né, senão não sabiam fazer conta né... (MARIA NIRCE PREVIDENTES SANCHES, 2019).

A maneira de ensinar se evidencia com o modo que se tinha sido aprendido. Neste caso, pode-se dizer que a relação com o saber sugere uma interação com o espaço escolar e no conhecimento de seu meio. De modo similar, a professora Irce Elias contou que solicitava às crianças que trouxessem de casa grãos de milho. Em face da escassez de recursos didáticos para o ensino da Matemática na escola rural, essa foi uma das táticas utilizadas por ela em suas aulas para ensinar operações e situações-problema. Rememorou que nas escolas rurais em que trabalhou “*não tinha material*”. E conclui sua fala estabelecendo uma analogia com a atualidade: “*Hoje é mais fácil dar aula de Matemática, você divide, você multiplica com material, né.*” Suas lembranças evidenciam a metodologia seguida para o ensino de conteúdos nas aulas de Matemática.

As vezes a gente fazia um exercício assim... Vamos supor, dez risquinhos. Então vamos dividir isso aí em grupo de cinco... aí vai contando para ver quantos grupos dá. Somar e diminuir era no primeiro ano. Depois no segundo ano já tinha problema. No finzinho do primeiro ano já começava, às vezes, com probleminha simples. (IRCE ELIAS PIRES DA COSTA, 2019).

A prática contada pela professora revelou as limitações do conteúdo a ser ministrado em cada série, o que se deduz, que seguia algum programa de ensino, embora, tenha rememorado que “*não tinha referencial para seguir*”. Sendo assim, considerando a memória numa mistura entre o lembrar e o esquecer, Irce Elias se confundiu quanto às orientações educacionais. Como já foi discutido, até 1969 as escolas primárias no estado de São Paulo seguiam as determinações para os programas de ensino vigentes no Código de Educação de 1933 e na Consolidação das Leis de Ensino de 1947.

De forma sucinta foi narrada a maneira de ensinar a Matemática pela Palmira Miqueletti. Alegou que trabalhava as quatro operações por meio de situações-problema, e lembrou, também, que realizava torneio de tabuada, com incentivo de prêmios para os vencedores. A partir dessa narrativa, evidencia-se a prática de estímulos em forma de premiação aos alunos que tivessem bom desempenho na aprendizagem. Mariano (2016, p. 272) coaduna-se com essa reflexão ao ressaltar que “[...] essas emulações constituíram um dos elementos da cultura escolar construídos pelas docentes”.

Sendo assim, a cultura escolar se inscreve no fazer cotidiano da professora Palmira Miqueletti, tal como postulado por Julia (2001, p. 10), seguindo “[...] um conjunto de práticas que permitem a transmissão de conhecimentos e a incorporação desses comportamentos”. Nesse sentido, pode-se dizer que a docente construiu a cultura escolar nas escolas rurais em que atuou, criando estratégias e táticas que lhe permitiram cumprir com o ofício de ensinar.

Ainda, sobre as práticas docentes nas escolas isoladas rurais, a professora Maria Alvarez relatou a preferência em ensinar Matemática

a Português, expondo até mesmo uma prática realizada com o auxílio de bolinhas de gude para facilitar o aprendizado.

A matemática era a coisa que eu mais gostava. Portanto, meus alunos não tinham dificuldade na Matemática. Era o que eu mais gostava. Não gostava muito de Português, mas era obrigada. Agora matemática sim. Eu falava pros meus alunos: – Quem tem bolinha de gude? Eu. Eu. Eu. Eu. (risos). Amanhã cada um traz suas bolinhas, num vidrinho. Aí trazia as bolinhas. A gente ia lá fora da escola e fazia os buraquinhos e jogava e contava. Quantas bolinhas você ganhou. Você não quicou nenhuma. E assim. Quantas você quicou? Três. E você? Duas. Quem quicou mais? Você ou você? O outro falava: – Eu. Entendeu. É desse jeito. Com palitos. Com folhas de mato, a matemática. Era assim. (MARIA ALVAREZ ROMANO, 2019).

Mesmo alegando não gostar de lecionar a disciplina de Português, a narrativa demonstrou que a professora seguia um programa de ensino na escolarização dos alunos residentes na zona rural. Assim, entende-se que na escola primária, seja ela rural seja urbana, algumas matérias, tais como, a leitura, a escrita e a caligrafia, segundo Souza (2009), eram consideradas fundamentais.

Como professora nas escolas isoladas rurais, Ivanilde Afonso narrou como ela desenvolvia o ensino em Matemática,

Na Matemática a gente ensinava o número 1. De 1 até o 10. Quando eles fixavam bem a nomenclatura de 1 a 10, aí você já começava a fazer continhas. Tipo $1+1=2$, $2+1=3$... $3+1$, $4+1$... ensinava a continha de mais pra eles. Depois que fixavam bem isso. Entrava no 11, 12... no rural eles sabiam bem que 12 era uma dúzia. Já aprendiam a dúzia também. O 10 era uma dezena. Dez

é uma dezena. É 10 coisas. Você ia acrescentando aos poucos outras nomenclaturas. (IVANILDE AFONSO PRUDÊNCIO, 2020).

No conjunto das narrativas é recorrente a afirmação de que a ênfase do ensino de Matemática era voltada para a aprendizagem da tabuada e das quatro operações. O desenvolvimento das práticas pedagógicas contou com diversas estratégias e táticas dos professores na utilização de diversos recursos que o meio rural oferecia, tais como: palitos, gravetos, grão de milho, bolinhas de gude, entre outros, para desenvolver os conteúdos, contribuindo para que “[...] os alunos pudessem atribuir sentido naquilo que estava sendo ensinado” (SCHELBAUER; SOUZA, 2020, p. 378). Isto posto, entende-se que as práticas docentes não foram “[...] neutras, mas criações socioculturais dotadas de significados” (ESCOLANO BENITO, 2017, p. 168).

No que se refere ao ensino da disciplina de Português, a professora Ivanilde Afonso descreveu como trabalhava com os alunos na primeira série.

No 1º ano a gente tinha que começar na alfabetização. Nas primeiras aulas você dava muito... para eles treinar as mãozinhas... aqueles risquinhos nas linhas. Fazia assim. Assim. não lembro como chamava isso. Aí começava na alfabetização... a, b, c, d... O A era... (pausa), aí você ensinava bem a letra A. Até eles mentalizarem. Aí você ia para o B. O B eu não lembro se era boi...ainda mais que era sítio. A gente não fixava muito o oi, era o B. O B de boca. O C era de casa. O C da casa. O S não chamava atenção era o C. O D do dado. O E do elefante. O E da faca e assim ia. (IVANILDE AFONSO PRUDÊNCIO, 2020, grifos do autor).

A prática relatada evidencia que o método⁸³ utilizado pela professora para alfabetização visava ensinar o aluno a aprender as letras na ordem alfabética e a soletração. Notou-se que ela seguiu a orientação proposta para o curso primário de ensino no Nível I do Programa da Escola Primária. Por meio da reprodução de símbolos gráficos garantia-se o desenvolvimento de habilidades motoras dos alunos que ainda não haviam sido dominadas completamente.

De acordo com o texto do Programa, esse Nível do ensino correspondia ao Período Preparatório, de modo que o professor tinha a oportunidade de “[...] verificar as condições de prontidão⁸⁴ com que seus alunos se apresentam e lhe permitirá precisar quais crianças que podem ser iniciadas, sem demora, no ensino formal” (SÃO PAULO, 1969, p. 12).

Dessa forma, se existisse alguma criança na sala de aula que não dominava habilidades básicas (visuais, auditivas, motoras, de orientação ou de linguagem) caberia ao docente “[...] desenvolver um programa de atividades em que sejam supridas as experiências que faltaram na fase pré-escolar” (SÃO PAULO, 1969, p. 12).

Em razão disso, os reformuladores do Programa da Escola Primária foram enfáticos ao ratificarem que se não eliminasse

⁸³ Os métodos de alfabetização, de acordo com Mortatti (2000, p. 94), podem ser “[...] classificados em dois tipos básicos: [...] sintético (da “parte” para o “todo”) e analítico (do “todo” para a “parte”). Dependendo do que foi considerada a unidade lingüística a partir da qual se devia iniciar o ensino da leitura e escrita e do que se considerou “todo” ou “parte”, ao longo da história da alfabetização no Brasil, foi-se sedimentando a seguinte subdivisão classificatória desses métodos: métodos sintéticos (de marcha sintética): alfabético, fônico, silábico; e métodos analíticos (de marcha analítica): palavração, sentençação, historieta, conto”.

⁸⁴ Na alfabetização, prontidão significaria, segundo Poppovic e Moraes (1966, p. 1), a criança “[...] ter um nível suficiente, sob determinados aspectos, para iniciar o processo da função simbólica que é a leitura e sua transposição gráfica, que é a escrita”.

qualquer tipo de falta de habilidade que ainda não tivesse sido apreendida no decorrer da infância, tonaria a aprendizagem dos alunos mais difícil ou mesmo improfícua (SÃO PAULO, 1969).

Nessa perspectiva, treinar as mãos dos alunos, como lembrou a professora Ivanilde Afonso, significou aprimorar a habilidade motora e, conseqüentemente melhorar o desempenho das crianças na realização das atividades escolares, de modo que assegurasse uma aprendizagem satisfatória. De modo semelhante foi a prática contada pela professora Irce Elias.

Tem crianças que você até tem que pegar na mão. Mas aí você começa por movimentos, que é esses movimentos assim (faz gestos circulares e de desce e sobe), com a mão na lousa. Os movimentos, né. Geralmente é esse tipo de movimento que a gente ensina pra criança e depois a gente começa a ensinar alfabetização. Já começa a ensinar o a, e, i, o, u, que já vem nas cartilhas e depois as sílabas, né. Depois que aprendeu o a, e, i, o, u, a gente ensina as sílabas.
(PROFESSORA IRCE ELIAS PIRES DA COSTA, 2019).

Segurar na mão do aluno para ensiná-lo a escrever ainda é uma prática recorrente na atualidade. Para escrever, espera-se que o aluno pegue o lápis corretamente segurando com dois dedos – o indicador e o polegar, apoiando-o ao mesmo tempo no dedo médio, porém, muitas crianças ainda chegam nos primeiros anos de escolarização sem dominar essa habilidade. Diante disso, compete ao professor trabalhar com o estudante exercícios preparatórios para garantir a maturidade para a alfabetização. No caso da professora Irce Elias, as atividades preparatórias (motoras) estavam relacionadas com exercícios de cobrir linhas pontilhadas. Na sequência, iniciou alfabetização pelo

reconhecimento e escrita de vogais e, posteriormente, o trabalho com as consoantes e famílias silábicas.

As recordações da professora Maria Nirce assinalaram vestígios de como realizava as atividades na alfabetização das crianças no meio rural. Conforme suas lembranças, primeiramente ela

[...] mostrava muito a letra de máquina né... começando pelas vogais... o a, e, i, o, u... e treinava muito com ela. Fazia a letrinha de máquina, eles escreviam de máquina e já logo em seguida a de mão... a de máquina e a de mão. Depois as consoantes também... o b, c, d... tudo com letra de máquina e já na frente a letrinha de mão e vamos juntando, vamos juntando a vogal com a consoante e assim ia formando as palavrinhas e juntando... fazendo. (MARIA NIRCE PREVIDENTES SANCHES, 2019).

De modo similar foi narrado pela professora Sônia Azem o ensino de Português. Uma das atividades trabalhadas na alfabetização das crianças e de leitura, segundo ela, foi juntar as letras para formar sílabas, “*era b com a, ba*”.

A vista de todo exposto, as narrativas expressam, de diferentes modos, como os professores criaram táticas para conseguir ensinar os conteúdos de Matemática e de Português. Diante disso, ler, escrever e fazer contas ocupou a maior parte do tempo das aulas no meio rural. Cabe salientar que o trabalho com as disciplinas de Estudos Sociais e Ciências foi indicado apenas pelas professoras Ivanilde Afonso e Yara Aude.

Em Estudos Sociais a professora Ivanilde Afonso costumava fazer um mural todo mês com as datas comemorativas. Utilizava figuras relacionadas às datas para melhor ilustrar e os alunos compreenderem as datas comemorativas daquele mês. Além do

mural, contava a história da Libertação dos escravos, da Princesa Isabel. Nas aulas de Ciências trabalhava com questões de higiene, como tomar banho, lavar as mãos e escovar os dentes.

Já a professora Maria Nirce narrou que, para o ensino da disciplina de Estudos Sociais aproveitava os recursos da fazenda, como os animais da fazenda, rios e floresta para ensinar os alunos. Narrou que “[...] *utilizava tudo ali né... tinha os animais pra eles verem... o rio né... tinha floresta...*”.

A professora Yara Aude relatou que, como havia aulas aos sábados, deixava esse dia da semana para trabalhar outras disciplinas com as crianças, de modo a contemplar a realidade do campo.

Aos sábados normalmente eu não entrava em classe. Eu saía pela fazenda. Por exemplo, para estudar História, Geografia, Ciências era o contexto deles, nessa parte. De segunda a sexta trabalhava os conteúdos normais e sábado o contexto deles em História, Geografia e Ciências. Pegava uma plantinha, ensinava as partes da planta. Ia ao açude e via o rio. A vaca! O que a vaca dá... (YARA APARECIDA AUDE, 2019).

No que diz respeito à realização de práticas educativas agrícolas nas escolas rurais, poucas reminiscências deram indícios do cultivo de jardim e da horta escolar. Para tanto, como já foi discutido, os professores na região de São José do Rio Preto não tiveram formação com conteúdo específico para a educação agrícola. Nesse sentido, o valor da experiência advinda do tempo em que a professora Maria Alvarez, quando criança, morou na fazenda com os pais contribuiu para que pudesse realizar o plantio de jardim e horta com seus alunos.

[...] eu fazia na frente da escola, como se fosse um jardim. Com rosas, flores, com tudo isso. Ensinava também, às vezes. Vamos fazer um canteiro também de alface. Fazia um canteirinho. Pequeno, só para dar exemplo. As crianças jogavam a sementinha, depois a terra por cima. Até os sete, oito anos de idade eu morava no sítio. Aí eu peguei o que eu já sabia. Então eu tinha uma certa experiência. De como plantar as coisas, na época do milho, na época do arroz, na época da mandioca. A gente tinha sim. Para falar a verdade, tinha. Porque eu morei no sítio até 9 anos. Então a gente convivia com aquelas pessoas da roça. Imitação dos meus pais, de outras pessoas. (MARIA ALVAREZ ROMANO, 2019).

Já a professora Ivanilde Afonso lembrou de ter realizado apenas o plantio de um jardim, alegando que a falta de alguém para cuidar do que era plantando, não a motivou a cultivar uma horta escolar *“[...] nós fizemos um jardinzinho em volta da escola. Não adiantava plantar nada porque não tinha quem cuidasse. Não adiantava plantar cheiro verde, tomate...uma coisa que dá logo. Não tinha quem cuidasse”*.

A professora Nilce Lodi relatou que embora não tivesse noção sobre horticultura, cultivou com alguns alunos, um pequeno canteiro ao lado da sala de aula, porém quando cresceram as primeiras folhas, as formigas acabaram com o plantio.

Nesse ínterim, as narrativas evidenciaram que poucos professores seguiram o que foi proposto no programa de ensino da escola primária, no que se refere às sugestões de atividades de práticas agrícolas. Por outro lado, a professora Nilce Lodi relatou que desenvolvia suas atividades pedagógicas seguindo as orientações

didáticas divulgadas nas Reuniões mensais e nas revistas⁸⁵ pedagógicas publicadas na época. Conforme sua narrativa,

As reuniões pedagógicas eram realizadas mensalmente no Grupo Escolar “Voluntários de 32”, ou 7º. G.E. de Rio Preto. dirigido pelo Inspetor Escolar Hermenegildo Ferriani para 40-50 professores efetivos ou substitutos das escolas rurais do município de Rio Preto. Os professores recebiam orientação para os dias feriados do mês, as festividades previstas, campanhas, distribuição de material para as aulas. Bem como orientação para pedidos de licença. Os inspetores escolares, diretores, Dario Rafael Galli, Oscar Bueno e José Soderó, eram encarregados de divulgar novos métodos para o ensino das principais disciplinas. (NILCE APPARECIDA LODI RIZZINI, 2020).

Dessas acepções, pode-se dizer que os professores recebiam e seguiam as orientações dos inspetores de ensino e/ou de diretores dos grupos escolares de como ensinar os conteúdos nas escolas primárias rurais.

Os inspetores escolares no estado de São Paulo eram encarregados do serviço de orientação e fiscalização do ensino. Cabia a esses profissionais o serviço de investigação, visitas e exames, regularidade e eficiência do ensino ministrado nas escolas primárias (SÃO PAULO, 1933a). Nesse sentido, para garantir as condições de funcionamento e aproximar o ensino das escolas isoladas ao realizado nos grupos escolares, Silva (2004) esclarece que esses profissionais se configuraram como agentes fiscalizadores e orientadores pedagógicos.

Entre os trabalhos a serem realizados e acompanhados pelos inspetores de ensino nas escolas primárias paulistas, sobretudo, nas

⁸⁵ Nilce Lodi não conseguiu lembrar quais eram as revistas pedagógicas.

escolas isoladas, estava verificar livros de frequência e matrículas, preenchimento de livros de visitas, relatórios de inspeção, boletins, registros nos cadernos dos alunos, condições da escola, prática e assiduidade do professor, exames finais, entre outros (SILVA, 2004; PASQUARELLI, 2012; LEITE, 2020).

O fato é que grande parte dos professores que atuaram nas escolas rurais da região de São José do Rio Preto relatou a existência das visitas realizadas pelos inspetores de ensino e um excessivo controle exercido por esses profissionais sobre o seu trabalho no cotidiano escolar.

De acordo com as lembranças da professora Maria Nirce, os inspetores de ensino durante a visita na escola,

Via se estava trabalhando. Fazia suas perguntas, pra gente. Perguntava sobre o aluno, se estava faltando muito, se tinha aluno muito fraco, muito não se o que. Isso aí. Essas coisas assim. Eles vigiavam a gente. Eles não vinham para informar nada, vinha era para vigiar. (MARIA NIRCE PREVIDENTES SANCHES, 2019).

Com base na narrativa, evidencia-se o serviço de inspeção, tendo em vista uma postura predominantemente fiscalizadora. O olhar vigilante dos inspetores de ensino sobre as práticas docentes exercidas propicia o sentimento de medo, como pode ser verificado no relato da professora Irce Elias.

Eles iam nas escolas isoladas, mas demoravam um pouco pra ir né. Mas a gente na época morria de medo (risos). Porque qualquer coisinha que eles achavam que estava errado, que não tinha que ser daquele jeito, eles ficavam bravo com a gente. Eles não ensinavam

assim, numa boa né, ficavam bravo... Bebebe... gritavam com a gente. Agora eu tive um inspetor escolar, ele era muito bom, o Oscar Salgado Bueno, que hoje tem uma escola com o nome dele. Ele era um homem baixinho, mas ele era muito... muito bom. Ele era muito compreensivo, agora tinha o Srº Dariu Rafel Gale, ele era bravo. Ele era muito bravo! Pra mim ele nunca falou nada, ele nunca ficou bravo, ele sempre me tratou bem, mas ele era muito exigente. Muito bravo! As professoras tinham medo dele (risos). Eles iam sem avisar, pegavam a gente de surpresa (risos). Não avisavam não, de repente aparecia lá. (IRCE ELIAS PIRES DA COSTA, 2019).

De modo similar foi rememorado pela professora Sônia Azem, ao descrever que os inspetores de ensino, realizavam visitas regularmente nas escolas isoladas. Não avisavam o dia que iriam fazer a visita e, muitas vezes, chegavam e ficavam escondidos atrás da porta para ver como ela estava lecionando. Eram rígidos. Elaboravam as provas de final de ano⁸⁶.

O inspetor era super rígido. Ele queria que desse aula assim em silêncio, que fizesse tudo assim... mas num lembro assim. [...] eles olhavam, eles ficavam ouvindo escondido a aula. Eles ficavam escondido para ver como a gente dava aula. Ah, as provas eram dadas também, se não me engano por eles. Eles que elaboravam. Os

⁸⁶ Entre as funções técnicas e administrativas do inspetor de ensino, o Código de Educação de São Paulo de 1933, estabelecia “[...] realizar os exames finais das escolas isoladas sob sua inspeção, convocando para auxílio, os diretores de grupos escolares” (SÃO PAULO, 1933b, art. 315). Não foram localizados dados sobre quando o Estado deixou de aplicar as avaliações finais nas escolas isoladas rurais. Diante disso, os exames finais teriam sido aplicados até o agrupamento das escolas na zona rural pela implementação do Decreto Estadual nº 29.499/1989. Como bem demonstrou Leite (2018), com o agrupamento das escolas rurais, as escolas isoladas no estado de São Paulo são oficialmente extintas, permanecendo apenas as de emergências e as agrupadas.

professores davam o conteúdo e eles que elaboravam as provas e aplicavam... (SÔNIA APARECIDA AZEM, 2019).

Coaduna-se com esses relatos o estudo de Silva (2004, p. 4), quando ressalta que “Temidos e respeitados, os inspetores eram fiscalizadores de um modelo de Instrução que deveria ser difundido”. A vista disso, o relato da professora Palmira Miqueletti descreve a hierarquia desempenhada por esses profissionais.

O professor Dariu Gale, ele ia na sala de aula, pegava todo material que a gente tinha. O diário de classe. O que a gente registrava as matérias. Olhava os cadernos dos alunos para ver se estava batendo o que a gente estava registrando. Mas eles cobravam essas coisas. Eles fiscalizavam sim. E eles ficavam escutando a aula da gente lá fora. Ficava escondido. Comigo ele nunca ficou, mas da Sônia ele ficou. Do Jorge também ele ficou ouvindo. Nossa Senhora! A gente tinha um medo do inspetor. Se você soubesse. Inspetor para nós era assim... sei lá...era uma figura respeitada. Morria de medo. (PALMIRA MIQUELETTI MARRA DA SILVA).

Com base na narrativa, os inspetores eram considerados autoridades máximas. Assim, entende-se que a prática de examinar os registros nos cadernos dos alunos para verificar se o trabalho realizado pelo professor estava condizente constituiu como uma das atribuições durante as visitas desse profissional. De modo similar foi lembrado pela professora Ivanilde Afonso que os inspetores “[...] procuravam ver os caderninhos das crianças. Mas não ficavam muito, muito nas escolas não. Nunca peguei seu Dariu Gale. Morria de medo de ser”.

Assim, entende-se que as visitas realizadas pelos inspetores nas escolas rurais se assemelham ao denunciado por Almeida Júnior,

Diretor de Ensino do estado de São Paulo, em seu relatório no Anuário do Ensino (1935-1936), ao referir-se que “Na escola rural, a professora trabalha só. O inspetor vem de longe em longe, e tem pressa” (ANUÁRIO DO ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 1935-1936, p. 198).

No final da inspeção, como rememorou a professora Maria Inês, os inspetores faziam um termo de visita e depois ela tinha que copiar e deixar uma cópia no Grupo Escolar vinculado à escola isolada: “[...] *ele chegava pedia o livro de chamada para ver falta, essas coisas... Assinava lá. E ia no livro de inspeção, que depois a gente tinha que copiar e mandar para a escola que pertencia àquela escola*”.

Na tarefa de acompanhar o trabalho docente, os livros de Termos de Visitas foram utilizados pelos inspetores de ensino, segundo Leite (2020), como forma de registrar algumas das práticas dos professores observadas e apontadas durante as visitas de inspeção escolar nas escolas isoladas, tendo em vista as orientações desse profissional⁸⁷.

As reminiscências do professor Jorge Salomão, além de evidenciar o preenchimento do livro Termo de Vistas pelo inspetor, apontou que ele fazia perguntas aos alunos referentes aos conteúdos ministrados.

Essas visitas eram surpresas. Nunca avisava e de vez enquanto o Sr Darius chamava um aluno. Você! Ai fazia uma pergunta para ele. O aluno tremia na base. Mas respondia. Geralmente, era

⁸⁷ Segundo Leite (2020), com base em Ligeiro (2014), a nomenclatura inspetor de ensino foi alterada para supervisor de ensino por meio da Lei Complementar nº 114, de 13 de novembro de 1974, que instituiu o Estatuto do Magistério do Estado de São Paulo, no entanto, com promulgação da Lei Complementar nº 201, de 9 de novembro de 1978, passou a terminologia de supervisor de ensino, persistindo até os dias atuais.

Matemática também. Punha alguma coisa na lousa e o aluno ia lá e fazia também. Quando era alguma coisa descritiva, de História e Geografia... naquela época todo mundo era obrigado a começar o dia escrevendo: hoje é dia tal... O nosso prefeito é o Sr fulano de tal... O nosso governador é o fulano de tal... O nosso presidente é o fulano de tal... Às vezes ele perguntava isso, como se chamava o governador, como chama o presidente... o aluno respondia ou alguns não, né. Ele fazia um termo de visita. Tinha um livro que ele passava o termo nele e você era obrigado a fazer uma cópia do termo e levar para a diretora da escola sede. (JORGE SALOMÃO, 2019).

O relato da professora Yara Aude revelou vestígios do que era descrito pelos inspetores no livro de Termos de Visitas.

Se eles soubessem que você estava saindo tarde ou cedo, eles apareciam lá. Eles chegavam, cumprimentavam, sentavam-se na mesa. Assistiam a aula e depois faziam uma ata da visita e iam embora. Registravam o que viam: estive em visita nessa escola. Encontrei a professora dando aula. No primeiro ano, isso... no segundo isso e no terceiro isso. Se não achavam certo algo, eles registravam. Depois a gente tinha que fazer uma cópia e deixar na escola. No dia seguinte, a gente passava na escola ou no fim de semana e deixava com o diretor. O livro de ata ficava com a gente. Nesses livros tinha de tudo. Nem tudo era ofensivo, mas chamava atenção às vezes. (YARA APARECIDA AUDE, 2019).

A memória da professora Nilce Lodi revela em detalhes como ocorriam as visitas do inspetor.

As visitas dos inspetores escolares-supervisores eram sempre de surpresa, realizadas de tempos em tempos, provavelmente porque eram escolas rurais muito distantes. Sem cachê especial para cobrir o custo das viagens, elas não eram frequentes. Uma visita simples.

Conversa animada com as crianças, interesse pelo adiantamento ou atraso nos estudos. Quais as dificuldades. Frequência. Observação dos cadernos de caligrafia, desenho. aritmética... Propunha alguns exercícios na lousa, Perguntas e respostas. Viam como estava o adiantamento ou atraso deles. Testavam... mandavam escrever alguma coisa no caderno ou na lousa. O supervisor redigia um Termo de Visitas, num livro próprio que ficava guardado na Escola. Uma cópia feita pela professora era entregue ao Inspetor ensino na próxima reunião mensal. (NILCE APPARECIDA LODI RIZZINI, 2020).

À vista do exposto, é perceptível a configuração do inspetor de ensino como agente fiscalizador e não como orientador pedagógico. Os relatos demonstraram que as visitas ocorriam de forma esporádica, sem o conhecimento do professor e com incidência de observar o desenvolvimento das práticas docentes exercidas no cotidiano escolar, acompanhar o que tinha sido trabalhado e não como oportunidade de resolver problemas gerais do ensino. Diante disso, a julgar pelas narrativas, as visitas amedrontavam muito os professores, ao invés de auxiliar.

Ainda, com base nos relatos dos professores, ao finalizar as visitas, os inspetores registravam suas observações e recomendações⁸⁸ no livro de Termos de Visitas. Posteriormente, caberia aos professores fazerem uma cópia, sendo uma para a escola sede e a outra para a Delegacia de Ensino. De acordo com Silva (2004), as vias eram encadernadas e compunham parte do relatório a ser encaminhado pelos inspetores ao delegado de ensino.

⁸⁸ Como não se localizou Livros de Termos de Visitas para analisar, não será possível aprofundar a discussão sobre o trabalho de inspeção realizado pelos inspetores de ensino nas escolas rurais na região de São José do Rio Preto.

Em face do exposto, pode-se dizer que os docentes, embora submetidos às estratégias de controle exercidas pelos inspetores, se utilizaram dos conhecimentos que se articulam às suas vivências do cotidiano escolar para inventar, criar e elaborar suas táticas de ensino, baseados em “[...] uma concepção de escolarização, de um jeito próprio de fazer no meio rural” (SCHELBAUER; SOUZA, 2020, p. 366).

Desse modo, com base em Certeau (2012), as práticas cotidianas foram representadas nas diferentes “maneiras de fazer”, estabelecendo, assim, entre os sujeitos, a criação de táticas que possibilitaram adaptar os conteúdos aprendidos nos Cursos Normais e reproduzi-los no exercício da docência rural.

Os relatos orais revelaram que o ensino na escola primária rural se assemelhou à escola primária comum para todos, independentemente de onde ela se localiza, visando à alfabetização para ler, escrever e contar. Em poucas ocasiões houve relatos de atividades que contemplassem os conteúdos de Ciências e Estudos Sociais, mencionados como História e Geografia.

Cada história relatada mostrou sua particularidade, embora existissem semelhanças entre elas. Assim como o meio rural apresenta características diferentes e nuances próprias, o mesmo aconteceu com os professores que iniciam a carreira docente nas escolas rurais espalhadas pelo interior paulista. Cada um utilizou um pouco de suas próprias estratégias e táticas para ensinar no meio rural.

Sendo assim, de igual modo, tanto os professores qualificados no estado de São Paulo, como tem demonstrado esta pesquisa, quanto os não-qualificados (leigos), como apresentado nos estudos de Assis (2018), em Minas Gerais e Siqueira (2019), em Sergipe, precisaram

inventar e criar diariamente táticas de ensino no enfrentamento das diferentes situações que surgiram no cotidiano da escola rural para promover a escolarização das crianças do meio rural. O fato é que os relatos são similares a milhares de experiências de professores em início de carreira, sejam eles com formação ou sem-formação. Constatou-se, com isso, que as dificuldades do início da docência estão presentes em todos os lugares.

5.5 Materiais escolares

O funcionamento das escolas isoladas rurais, de maneira geral, foi marcado pela precariedade das suas instalações físicas, carência de mobiliário, instabilidade do professor e a falta de material escolar, em quase todas as regiões do país (ALMEIDA, 2001; ASSIS, 2018; ÁVILA, 2013; BARROS, 2016; MORAES, 2014; SIQUEIRA, 2019; SILVA, 2004; SOUZA; ÁVILA, 2015; SOUZA, 2009).

Assim, pode-se dizer, segundo Barros (2016, p. 58), que a instituição no meio rural se estabeleceu como “[...] uma escola carente de tudo, desde recursos mais simples aos complexos, ensinar era uma árdua tarefa e desenvolvida pelos missionários professores”.

Sem dúvida, entre os desafios enfrentados pelos docentes no exercício da profissão nas escolas rurais estava a capacidade de “[...] lidar com uma escola na qual tudo faltava, principalmente, materiais” (SILVA, 2004, p. 61). Diante disso, a narrativa da professora Maria Nirce corrobora tal assertiva, pois afirma que, na escola rural, *“Não tinha quase nada. Nada! Quase nada. A gente não tinha apagador e giz, se você quer saber. Eu comprei isso tudo por muitos anos”*.

Neste meandro, os relatos dos professores evidenciaram que para desenvolver as atividades pedagógicas nas escolas isoladas rurais, os objetos mais comuns utilizados foram o quadro negro, o giz, o apagador e cartazes confeccionados pelos próprios docentes atrelados ao uso da cartilha e do livro de leitura. Além disso, dispunham dos recursos oriundos do meio em que a escola estava localizada.

Para a alfabetização dos alunos, a professora Maria Alvarez relatou que desenvolvia as atividades pedagógicas por meio da cartilha “*Caminho Suave, histórias, canto e hinos cívicos*”, e para o ensino da Matemática, utilizava como material “*bola de gude, palitos, folha de mato, grãos de milho, plantas, para ensinar contar*”. Além desses materiais, destacou a uso de cartazes com tabuada.

Além da lousa e do giz foram utilizadas cartilhas e livros pelo professor Jorge Salomão para ensinar os alunos das escolas rurais. Destacou o uso da *Cartilha Sodré* e do livro *Débora*⁸⁹: “*Cartilha Sodré era de Português e a Débora tinha Matemática, História, Geografia, Ciências. Eu lembro que tinha o desenho do aparelho digestivo, aparelho circulatório, aparelho urinário. Tinha o desenho tudinho com os nomes, tudo. Eu usava muito.*”

De modo semelhante foi a narrativa da professora Maria Inês. A lousa, a cartilha *Caminho Suave* e o livro *Débora* também foram utilizados para ensinar os alunos.

Não tinha nada, pelo menos onde eu lecionei não tinha nada, era tudo muito longe das coisas. Você ia dando aula assim... eu comprava sabe o que? Eu comprava aqueles livrinhos branquinho

⁸⁹ Deduz-se que esses “Livros Débora” sejam os livros didáticos elaborados pela Professora Déborah Pádua Mello Neves e impressos pelo Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas. A *Revista Comunicação e Educação* (USP) publicou, em 2008, um depoimento dado pela Professora Déborah Pádua Mello Neves (2008).

Débora. Naqueles livrinhos tinha Matemática, Ciências, Geografia, História, Português, tipo brochura... tinha as estradas de ferro. Você sabia que as estradas de ferro... por exemplo, Araraquarense. A nossa estrada de ferro aqui era Araraquarense, que ia até Araraquara. Você sabia o nome de todas as cidades, as sorocabanas que vinha nesses livros. Então você decorava. As serras do estado de São Paulo, serra não sei onde... Os nomes dos rios, os afluentes do Amazônia. Eram caderninhos como se fosse uns caderninhos de linguagem, daquele formato. Então tinha várias matérias... então eu usava esse. Era a única referência que a gente tinha para dar aula. Ninguém orientava a gente. A gente ia pegando da professora anterior. A professora anterior pegava da outra interior, entendeu. Uma passava para a outra e era assim. Ia desse jeito. (MARIA INÊS MAGNANI SALOMÃO, 2019).

A precariedade de material levou-a a comprar, além dos “livrinhos da Débora”, cartazes para complementar o ensino das vogais, o alfabeto, as sílabas de cada lição. Os cartazes eram fixados na lousa conforme a lição que estava trabalhando. Além disso, alega ter confeccionado tabuada em papel almaço para colar em cima da lousa, pois ao olhar diariamente, os alunos memorizavam, além de favorecê-los nos exercícios de cálculos.

As atividades pedagógicas eram desenvolvidas nas escolas rurais pela professora Irce Elias por meio da utilização da cartilha *Caminho Suave* ou livros. Declarou que não tinha um referencial curricular para seguir o conteúdo a ser ensinado aos alunos. A obrigação era de alfabetizar as crianças. Desse modo, utilizou no primeiro ano a cartilha e nas outras séries um livro de leitura. Em Matemática tinha que confeccionar o material para auxiliar os alunos na resolução de situações-problema, tais como o milho para ensinar a tabuada. De acordo com seu relato nas escolas rurais “*Não tinha muita*

coisa pra usar (risos). Era a régua, giz, apagador (risos) e algum material assim... livro, essas coisas. A Caminho Suave”.

Entre os materiais utilizados, a professora Palmira Miqueletti destacou o uso da lousa, do giz, da cartilha, dos livros e das fichas confeccionadas por ela

Os instrumentos de trabalho era lousa, giz, cartilha né. Livrinhos e muita ficha feitas por nós mesmas. Certo. Com texto... a gente ia fazendo e a gente ia guardando pro ano seguinte. A gente fazia as fichas em cartolinas, manuscritas. Uma por uma. (PALMIRA MIQUELETTI MARRA DA SILVA, 2019).

Ainda, alegou que fazia um painel para anexar o conteúdo que iria ser trabalhado em sala, de modo que os alunos pudessem recorrer durante a realização de alguma atividade durante as aulas.

De modo similar foi relatado pela professora Yara Aude o uso da lousa, do giz e de fichas de problemas. Lembrou que aproveitou o material que já havia sido feito por ela quando aluna do Curso Normal. Declarou, ainda, que não chegou a usar a cartilha enviada para ser utilizada na escola para o ensino dos alunos da primeira série/ano. Explicou que para *“o primeiro ano era a cartilha Caminho Suave, apesar que eu não usava a cartilha. Eu tinha o meu método para dar aula para primeiro ano. Então essas cartilhas eu passava para outra escola”*. Diante disso, percebe-se como as táticas de ensino criadas por ela permitiram manipular e alterar o que estava estabelecido por parte do governo, no sentido de cumprir o uso cartilha.

A ausência de objetos fazia com que a professora Ivanilde Afonso confeccionasse o próprio material de trabalho.

O material didático, nós nos virávamos. Porque a gente não recebia assim material didático para você ficar assim mais ou menos atualizado. Você tinha que se virar. Tinha que procurar saber em uma escola, em outra escola. Saber como estava as coisas. Fora as coisas que a gente fazia. Levava pronto. Por exemplo, se você vai dar geometria, você tinha que fazer aqueles quadrados, retângulos, triângulo. Tudo feito pela gente. Nós não recebíamos isso de ninguém. (IVANILDE AFONSO PRUDÊNCIO, 2020).

Ainda, de acordo com as reminiscências da professora Ivanilde Afonso no meio rural,

Nós não tínhamos material assim. Era tudo coisa que a gente... Não tínhamos material, principalmente o rural. Não sei a opinião dos outros, mas no rural não tinha uma assistência. Você se virava muito sozinha. Você inventava. O material você fazia. Aquilo que as crianças tinham mais dificuldade você fazia... Fazia aquelas faixinhas com frases para poder facilitar. Eles tinham o livro. Tinham a cartilha Caminho Suave e tinha também a Sodrê. (IVANILDE AFONSO PRUDÊNCIO, 2020).

A escassez de instrumentos de trabalho levou a professora Maria Nirce a completar o material didático com livros de historinhas, folhetos de supermercado e jornais trazidos de casa para trabalhar leitura com os alunos.

[...] para ensinar leitura eu levava bastante revistinha que a gente tinha em casa, que eu podia levar, algum jornal, porque nos anos 70 era muito difícil assim ter tudo assim... como hoje tem. Usava também aqueles folhetos de supermercado que dava pra você tirar muitas palavrinhas. Então com a primeira série usava muito isso aí... eu levava e pedia pra eles pra quem tivesse aquela folhinha

escrita com alguma coisa pra gente ler na sala de aula. (MARIA NIRCE PREVIDENTES SANCHES, 2019).

Para ensinar os alunos na escola rural, a professora Sônia Azem explicou que desenvolvia as atividades pedagógicas utilizando-se de cartilha e de um livro. Não conseguiu lembrar o nome do livro, apenas o descreveu como retangular e separado por disciplinas. Explica “[...] *não consigo lembrar, ele é antigo, mas tem um conteúdo ótimo. Tinha Português, Matemática, tinha de todas as disciplinas, porque se você escrevesse tudo, não dava tempo. Não dava tempo de você escrever a matéria*” por ser classe multisseriada e lidar com vários alunos. Usava palitos para ensinar a tabuada. Ressaltou ainda que todos os dias antes de começar um conteúdo era necessário passar um cabeçalho na lousa.

Todo dia eu começava com cabeçalho. Escola de Emergência, tal, tal, tal (risos). Era tudo escola de Emergência, porque não tinha jeito de ser outra, né. Elas foram criadas assim numa emergência para atender uma população ali. Essa escola que nós fomos parar lá em Tanabi, nós nem chegamos a ficar de tão longe que era. (SÔNIA APARECIDA AZEM, 2019).

Sua narrativa denuncia a precariedade em que se encontravam as escolas rurais na década de 1970 na região de São José do Rio Preto. Como foi discutido, as escolas de emergência foram implementadas no estado de São Paulo na década de 1950, em caráter emergencial, para atender à demanda de falta de vagas nas escolas primárias. O fato é que as condições precárias de instalações ainda permaneciam, tal como apontado por Leite (2018, p. 39), ao buscar dados estatísticos sobre a expansão das escolas rurais no estado, verificou que “[...] nos anos de

1970, essas escolas ainda apresentavam um crescimento, mesmo que irregular”.

Com relação aos materiais escolares utilizados na escola rural, a narrativa da professora Nilce Lodi evidenciou uma outra realidade vivida por ela ao lecionar na Escola Mista da Fazenda Scaff.

A Inspeção do Ensino rural da Delegacia de Ensino distribua giz branco e apagador, assim como o Plano Anual das três séries ministradas na mesma sala, anexas e mistas. Cabia à professora escolher da Cartilha para a alfabetização e os Livros de Leitura para os alunos de 2º. e 3º. anos. Era responsável por comprar ou confeccionar às suas expensas o material didático necessário, às suas aulas: ilustrações em geral, cartazes, mapas, providenciar os símbolos e hinos nacionais e do município etc.; giz colorido, tinta, tinteiros, mata-borrão, canetas, penas, régua. O material dos alunos era simples: um caderno para todas as matérias, um de caligrafia e outro pequeno para desenho, apontador, lápis preto e caixa de 12 lápis coloridos, borracha e régua. Levavam o material em bolsas de tecido grosso confeccionadas pelas mães. (NILCE APPARECIDA LODI RIZZINI, 2020).

Por ser uma escola próxima do município de São José do Rio Preto e de fácil acesso, deduz-se que, a professora Nilce foi beneficiada no recebimento de materiais didáticos enviados por parte do governo. Desse modo, para a alfabetização dos alunos, escolhia a Cartilha de sua preferência e os livros de leitura para o segundo e terceiro ano. Ela criava quadros para descrição e narração, além de mapas do Brasil e do estado de São Paulo.

À vista de todo o exposto, os relatos revelaram que para suprir a falta de materiais escolares nas escolas rurais, muitos dos docentes confeccionaram o seu próprio instrumento pedagógico, além de

utilizarem dos seus próprios rendimentos para comprarem os recursos didáticos necessários. A evidência comum foi a utilização da cartilha *Caminho Suave*⁹⁰ pela maioria dos professores, o que demonstrou ter sido o principal material didático usado para alfabetizar os alunos. Sendo assim, pode-se dizer que os professores foram capazes de promover a escolarização dos alunos, mesmo em condições precárias.

5.6 Desafios da docência rural

Ser professor nas escolas rurais, como já apontado em outro tópico desta pesquisa, era “*matar um leão por dia*” (MARIA INÊS MAGNANI SALOMÃO). Além das más condições de funcionamento dos estabelecimentos, a escassez de mobiliário e de material didático, o acesso às escolas foi considerado pelos docentes como um desafio a ser enfrentado dia a dia no exercício da profissão no meio rural.

Por esta razão, pode-se considerar a escola primária da zona rural, de acordo com Silva (2004), como “ilhas do saber”, sendo providas de professores “náufragos” ao concretizar de modo pertinente a realidade desses profissionais das escolas isoladas rurais.

Nessa perspectiva, as maneiras de perceber, de significar o exercício da docência rural são apresentadas pelas narrativas, tal como posto pela professora Maria Alvarez, ao rememorar que, para ser

⁹⁰ De acordo com o estudo de Carvalho, Rocha e Santos (2018), a cartilha *Caminho Suave*, de Branca Alves Lima, desde a sua primeira publicação, em 1948, contou com o método de alfabetização pela imagem. Diante disso, o método “[...] associava letras a imagens e indicava que a criança era alfabetizada com mais facilidade” (SCHELBAUER; SOUZA, 2020, p. 377).

professora da zona rural, era preciso muito amor pela profissão porque não foi uma tarefa fácil.

Eu achava muito difícil o trajeto. Era muito longe, tinha que ir a pé. Às vezes a cavalo. Às vezes com quem passava por lá. Eu acho que o trajeto para mim era o mais difícil. As condições eram péssimas. A escola era muito pequena. Muitos alunos. Lousa pequena, porque a classe era três séries juntas. Carteiras pequenas, porque era para dois alunos, mas, sentavam-se três. Naquele tempo não tinha nada disso. A gente ia porque amava a profissão. Eu pelo menos, ia. Porque eu amava a profissão (pausa). (MARIA ALVAREZ ROMANO, 2019).

Dos diversos desafios engendrados no exercício da profissão docente no meio rural, a professora Irce Elias destacou o acesso às escolas: *“Era a condução né. Era a distância, né. Era três séries né”*. Do mesmo modo, enfatizou a dificuldade em ministrar aulas para crianças com níveis de aprendizado diferentes: *“Era difícil, porque a gente tinha que dividir o tempo, né e dar as coisas para uma turma enquanto a gente trabalhava com a outra. Então uma fazia exercício e as coisas enquanto a gente ia trabalhar com a outra série (risos)”*. Relatou, prosaicamente, que em nenhuma das escolas isoladas que lecionou teve a sopa, os alunos levavam o lanche de casa: *“Não tinha a sopa, as crianças levavam marmitinha, né. Elas tinham uma marmitinha e levavam a comida mesmo e o lanche delas é a marmitinha que a mãe preparava”*.

Para Palmira Miqueletti, além de percorrer longínquas distâncias para lecionar, a professora na zona rural desempenhava múltiplas funções: *“Dificuldade era transporte. Estradas péssimas. A gente tinha que ser mãe, cozinheira, enfermeira, tudo. A professora era*

tudo”. De acordo com suas reminiscências, alegou ter feito sopa para os alunos como merenda escolar na terceira escola rural em que trabalhou que ficava na Fazenda Santa Inês, em Potirendaba. Outra observação apresentada por ela, nesta mesma fazenda, foi em relação à higiene, pois, ao sentar-se ao lado dos alunos do primeiro ano com o objetivo de segurar-lhes as mãos para que pudessem “desenhar as letras”, piolhos caíam em suas mãos. Após verificar que todos os alunos da sala estavam com piolho fez uma reunião com as mães e as orientou como eliminar tal problema.

Eu fui para Potirendaba, Fazenda Santa Inês. Ali a gente fazia sopa dentro da sala de aula. Eu com os pequenos, de 1º ano... eu sentava do lado deles para pegar nas mãozinhas deles para desenhar as letras... quando um piolho caiu na minha mão, que eu fui olhar a molecada estava infestada. Aí fiz uma reunião com as mães. Orientei certo a respeito do assunto. Mas ali não teve maiores... que eu me lembre foi isso aí. A gente dando o ditado e mexendo na panela. Era essa situação (risos). (PALMIRA MIQUELETTI MARRA DA SILVA, 2019).

É importante ressaltar que nas escolas primárias isoladas rurais, como tem demonstrado a historiografia, além das práticas educativas, os professores eram responsáveis por ações pedagógicas de orientação sobre os cuidados com a higiene, saúde e alimentação, junto à comunidade (MORAES, 2014; FARIA, 2017; SOUZA-CHALOPA, 2017; ASSIS, 2018; LEITE, 2018; SIQUEIRA, 2019).

Dessas acepções, pode-se ressaltar que, embora não seja uma realidade rememorada por todos, a professora Nilce Lodi evidenciou a preocupação com a saúde dos alunos por iniciativa da Inspeção de Ensino. Relatou que a Prefeitura Municipal de São José do Rio Preto,

entre 1957 e 1958, criou um serviço de assistência médica à zona rural. Junto à escola, o médico, Dr. Mouraria, promoveu o exame geral da saúde das crianças menores, moradoras na fazenda, e a distribuição de medicamentos contra parasitas. Diariamente, quando da entrada dos alunos na sala de aula, ela deveria distribuir a cada um deles uma dose de água e do medicamento. Os resultados foram bons, mas infelizmente o projeto não teve continuidade nos anos seguintes.

A Inspetoria do Ensino Rural⁹¹, de acordo com Nilce Lodi, distribuiu durante algum tempo o leite em pó, produto difícil de preparar, pois empelotava ao se misturar na água, além da falta de utensílios adequados, mas conseguiu o empréstimo de um liquidificador, caldeirão, concha, bules e cada aluno tinha sua caneca pessoal. Após a confecção, distribuição e consumo, os alunos que cuidavam do trabalho, limpavam tudo, deixando a sala arrumada para o prosseguimento das aulas. Ser a única professora da escola rural, não foi fácil afirmou Nilce Lodi *“Era realmente difícil ser única professora numa classe mista com alunos de três graus. Atender a todos era complicado pois era preciso dar atenção a todos. Muita descontração, controle e disponibilidade sempre resolvia tudo”*.

A dificuldade destacada por Jorge Salomão em ser professor de escolas rurais foi a falta de experiência, a falta de infraestrutura, pois nas escolas *“Não tinha poço. Não tinha privada...”*. Com relação à merenda, afirmou que ele não fazia, logo, pagava para alguém fazer: *“[...] paguei para uma irmã de um aluno, para ela cozinhar para gente, para ela fazer a sopa. O dia que ela não podia ir...não tinha né. Eu*

⁹¹ Ao mencionar à Inspetoria de Ensino Rural, a professora Nilce Lodi referiu-se aos inspetores de ensino José Sodero, Dario Galli e Oscar Bueno, responsáveis pela inspeção na Fazenda Scaff.

pegava a merenda na escola em Bady... a escola sede e a Dona Imaculada era a diretora. Ela distribuía o que tinha para levar”.

O trajeto também foi um dos desafios a serem enfrentados pela professora Yara Aude nas escolas rurais: *“No meu caso era a condução. Tive escolas com 25. Na de Matão tive quase 40. Em Cedral, teve época de ter 8, teve época de ter 15, de ter 18. Então a maior dificuldade era não ter carro. Não era toda escola que você podia ir”.* Quando lecionou em escolas rurais, relatou que cozinhou apenas na escola rural de Cedral, já nas outras havia poucos alunos e a merenda não era oferecida.

Nas lembranças da professora Ivanilde Afonso, as dificuldades em ser professora rural foram muitas, das quais enfatizou o acesso às escolas e a carência de material escolar.

As dificuldades eram todas. Era dificuldade para viajar. Para se hospedar, porque às vezes tinha lugar que não queria hospedar a professora. Esses eram os problemas. [...] Os problemas eram de hospedagem. Financeiro, porque tudo saía do nosso bolso, porque o estado não ajudava em nada. Muitas vezes a gente tinha que comprar giz. Faltava giz e eles não mandavam. Cadernos, lápis e borracha, muitas as vezes a gente que comprava, tirávamos do próprio bolso. (IVANILDE AFONSO PRUDÊNCIO, 2020).

Assim, verifica-se a falta de assistência por parte do estado na oferta de materiais de ensino básicos para o funcionamento das escolas rurais.

De acordo com Sônia Azem, eram muitas as dificuldades em ser professora no meio rural. Ela era obrigada a comprar cartilhas e materiais escolares para as crianças, além do combustível que colocava no carro para chegar à escola ou quando dividia as despesas da “perua”

com colegas que trabalhavam em escolas rurais. Quanto à merenda, ela pagava uma pessoa para cozinhar a sopa oferecida: “*A sopa eu paguei*”.

As dificuldades em ser professora no meio rural, segundo Maria Nirce eram a falta de recursos materiais. Os materiais didáticos eram exíguos, sendo obrigada a comprar pacote de lápis para dividir entre os alunos. Não tinha apagador e giz. Caso quisesse esses instrumentos de trabalho, tinha que comprar. Os prédios eram precários, com salas pequenas. Alegou que nas escolas rurais ela era “*uma mãe lá. Uma dona de casa. Eu era tudo. Eu não sabia o termo... mas era polivalente*”. Ainda, na escola rural, fazia merenda para os alunos. Solicitava que as crianças trouxessem para a escola gravetos que encontrassem no caminho para poder utilizar como combustível para cozinhar a merenda. Os pais mandavam abobrinha, mandioca, milho para incrementar a sopa.

A professora era que tinha que fazer a comida. Eu falava para eles. Já venham trazendo uns gravetinhos, né. Tinha muito pai que já fazia certinho os gravetos, fazia os pacotinhos assim, amarravam. Você imagina uma criança assim de 7, 8 anos que moram... trazendo as coisas. Ia chegar tudo pelas metades, ia perder os gravetos tudo... coitados (risos). Então, e aí era fósforo que tinha que ter lá, a lenha, tudo. As comidas... lavar todos aqueles pratos. A gente já escolhia aquelas meninas maiorzinhas, que a mãe já ensinava, que ajudava a mãe, né. Nossa! (MARIA NIRCE PREVIDES SANCHES, 2019).

Ainda, destacou que em uma das escolas rurais em que trabalhou o fazendeiro mandava dois baldes de leite com *Toddy* para os alunos. Na hora do recreio quem não tivesse levado nada para

comer, tinha o leite para beber. Outras vezes ele mandava pacotes de bolacha de maisena para comer com o leite, mas não era sempre.

As dificuldades destacadas em ser professora rural foram, segundo Maria Inês, primeiramente a alimentação e depois o salário, porque a cada três meses trabalhados você recebia um. Com as despesas de pensão, aluguel de cavalo, o ônibus, não sobrava quase nada. O aluguel do cavalo era pago ao fazendeiro da Fazenda Boa Vista, porque o ônibus levava até um “Corguinho” e de lá teria que terminar de chegar a cavalo. Então, todos os dias um aluno a esperava com o cavalo. Relata que:

A primeira vez que eu montei no cavalo, eu não sabia como eu descia do cavalo. Aí cheguei na escola e os alunos tudo lá me esperando. Eu pensei: meu Jesus o que eu faço agora! Como eu vou descer disso aqui! (risos). Aí os alunos: professora põe o pé aqui e dá um pulo pra trás... Quase eu fui esborrachada no chão! (MARIA INÊS MAGNANI SALOMÃO, 2019).

Além do difícil acesso às escolas, Maria Inês afirmou que os alunos não tinham dinheiro para comprar os materiais escolares, então conta que “[...] comprava um caderno e arrancava folha e distribuía para eles. Não tinha lápis”. Mesmo fazendo referência ao pouco salário recebido do estado, ajudava os pais na compra de material escolar dos alunos que não tinham condições financeiras.

Os relatos evidenciaram que as condições de trabalho nas escolas rurais eram precárias, onde os professores foram elaborando táticas de superação das dificuldades de acesso ao local, da falta de material para ensinar no meio rural, além da obrigação de fazer a merenda escolar.

As narrativas, ainda, demonstram a falta de estímulo financeiro com relação aos salários recebidos, tal como posto por Maria Alvarez *“Eu ganhava do estado uma miséria que nem me lembro o que era. Não lembro sinceramente. Era uma merreca”*. De modo similar foi a narrativa da professora Maria Nirce, que alegou que a situação era precária e a remuneração nem sempre era regular, tendo muitos casos de atrasos.

A professora Yara Aude, apenas disse que o *“salário era pequeno”*. Tal alegação teve como base o documento intitulado “Atestado de transferência de servidor”, emitido pela Inspetoria Auxiliar de Ensino, datado em 29 de março de 1971, com base no qual a entrevistada presumiu que o salário nesse período correspondia ao valor de Cr\$656,25 cruzeiros, como pode ser analisado na Imagem 11.

Imagem 11 - Atestado de transferência de servidor – 1971

ATESTADO DE TRANSFERÊNCIA DE SERVIDOR

NOME: Yara Aparecida Aude RG: 3.293.758

CARGO: Profess. Prim.

TRANSFERIDO DA: Ecc. Mista de B. de Matão- José Bonifácio

PARA: Ecc. Mista de B. de Agude - Cedral

POR ATO DE: Res. 24, publ. a 25/3/71.

ATESTANDO QUE O SERVIDOR ACIMA FOI INCLUIDO POR: esta
dependência, DE ACÓRDO COM AS ORDENS ABAIXO, NA FÓLHA DE PAGA-
 MENTO DO MÊS DE abril/71 NAS SEGUINTE BASES:

ITEM	IMPORTÂNCIA	ORDEN: AUTORIZANTE E DATA
	<u>625,00</u>	<u>O.P. 15.058/69-HP-21, de 26/8/69.</u>
	<u>31,25</u>	<u>" " " "</u>

DESCONTOS: SOBRE OS SEGUINTE DESCONTOS, DE ACÓRDO COM AS ORDENS EXIS-
 TENTES E EM VIGOR E CUJO IMPÓSTO DE RENDA DESCONTADO, MÊS A MÊS, É O
 CONSTANTE NO VERSO.

<u>Pensão Vitalícia</u>	<u>37,20</u>
<u>IAMSPF.</u>	<u>18,25</u>
<u>CPP.</u>	<u>3,00</u>

APASTAMENTOS: NO CORRENTE EXERCÍCIO REGISTROU OS SEGUINTE:

FALTAS		LICENÇAS	
ABONADAS Art.1021,CLE. 1a4/3/71	JUSTIFICADAS	DISPOSITIVOS	PERÍODO

UNIDADE TRANSFERIDORA: Inspetoria Auxiliar de Ensino
JOSÉ BONIFÁCIO, 29de março de 1971.

[Assinatura]
 rubens osorio ministe RG.2.106.371.
 diretor

Fonte: Aude (1971).

Diante desses dados, para se ter uma ideia dos valores pagos ao magistério paulista primário, buscou-se fazer uma comparação da quantia de Cr\$656,25 cruzeiros em relação ao valor do salário-mínimo. De acordo com Decreto nº 68.523, de 30 de abril de 1970, um salário-mínimo na época correspondia a Cr\$ 187,20. Desse modo, pode-se dizer que a professora recebia o correspondente a 3,5 salários-mínimos.

Com base nessas informações, deduz-se que a professora Yara Aude quis fazer uma comparação do salário recebido com os dos professores que lecionavam nas cidades, pois os salários pagos aos docentes da zona rural eram “[...] menores do que os dos professores das escolas isoladas urbanas” (SOUZA, 2009; ÀVILA, 2013).

Coaduna-se com essa reflexão a narrativa do professor Jorge Salomão, quando ressalta que o salário pago ao professor das escolas rurais era em torno de Cr\$900,00 e quando foi para a escola SENAC⁹², o seu pagamento triplicou.

O salário eu me lembro direitinho, do primeiro salário era Cr\$900. Era Cr\$900 alguma coisa. Não sei que coisa que era o dinheiro daquela época. O dinheiro na época teve muita mudança. Tanto é que quando eu sai em 3 de julho de 1973, que eu fui para o SENAC, o meu salário foi para Cr\$2,700,00. Triplicou! Eu me senti um milionário. Planos para comprar isso, comprar aquilo... nunca comprei. Cheguei só fazer dívida. O salário era Cr\$900 qualquer coisa. Demorava 3 meses para chegar. Mas era uma renda de família. A gente passava o mês com aquilo. Pagava imposto, água, luz. Não tinha telefone na época. Fazia supermercado. Comprava remédio. Sobrevivia. (JORGE SALOMÃO, 2019).

A diferença salarial também foi relatada pela professora Irce Elias ao afirmar ser “[...] menor, né. Era como substituta ou como escola de emergência era menor que a de efetiva. E quando eu lecionei em escola municipal, também recebia pela prefeitura, era pouco, né, não era muito”.

⁹² Segundo Jorge Salomão, ao ser aprovado em um concurso do SENAC ele deixou as aulas da escola rural.

Com relação ao salário recebido, a professora Sônia Azem relatou que fazia milagres, pois além das despesas com a condução para chegar à escola, bancava “[...] festinha, tudo com o dinheiro da gente. Dia das Crianças. Comprava material escolar, comprava tudo com o dinheiro da gente e ainda sobrava”.

Para a professora Ivanilde Afonso a remuneração era a mesma tanto para o professor rural quanto para o professor da cidade, o problema estava nos gastos excessivos do docente da escola rural, pois o estado não ajudava em nada. O giz, o lápis, o caderno e a borracha, muitas vezes, eram comprados pelo professor.

O salário era o mesmo para o professor da zona rural e da cidade, a diferença é que na cidade não tinha despesas. Quem dava aula na cidade não tinha despesa nenhuma. O nosso salário era o mesmo, mas nós recebíamos praticamente a metade, pois ficava um pouco na viagem, na pensão quando tínhamos que dormir lá. Cadernos, lápis e borracha, muitas as vezes a gente que comprava, tirávamos do próprio bolso. (IVANILDE AFONSO PRUDÊNCIO, 2020).

De modo semelhante foi rememorado por Nilce Lodi que os valores recebidos pelos professores das escolas rurais bem como das escolas urbanas eram os mesmos, porém, considerava insatisfatório.

No início da carreira a importância do holerite do professor de grupo escolar ou de escola rural era a mesma, para todos. Recebia através do Banco do Estado de São Paulo, mas não me recordo qual o valor do meu primeiro salário de professora primária. Em geral, era considerado insatisfatório para o sustento familiar, muito abaixo do que mereciam. Não foi o meu caso: - 18 anos, solteira, morando com os pais que me davam tudo e sugeriam a compra de um carrinho por consórcio e não depender de ônibus municipal para lecionar. Nessa

época, dizia-se que “o ordenado da professora é apenas para ela e seus ‘alfinetes’, isto é para seus gastos pessoais e pequenos luxos”. Na realidade, seu ordenado complementava em geral o ganho mensal do casal para o sustento da família. Isso se tornava crítico se o marido fosse também professor primário. Durante o período de 1954 a 1959 não tenho lembrança de atraso no pagamento do salário, reclamavam do valor dos aumentos ocorridos, mas não se fazia greve. (NILCE APPARECIDA LODI RIZZINI, 2020).

Diferente dos outros professores, a professora Palmira Miqueletti foi para a escola rural por conta do salário que receberia na época, porque recebia da empresa em que trabalhava o valor estimado de \$250,00 cruzeiros e na escola rural receberia a quantidade Cr\$ 750,00.

Assim, os relatos demonstraram, em sua maioria, que os salários pagos eram baixos. Nota-se que os valores recebidos não impediram os professores de adquirir materiais escolares para os alunos e de custear as despesas para chegar às escolas rurais.

Não obstante essas condições, pode-se dizer que a escola rural possibilitou aos docentes a criação de amizades e a construção de aprendizados. Aprenderam a lidar com as diferentes situações e, ao mesmo tempo, exigiram assumir determinadas posições e fazer escolhas impostas pelo exercício da profissão docente.

5.7 Alunos das escolas primárias rurais

Historicamente, a criança, segundo Kramer (2009), é um sujeito histórico que vive num tempo, numa classe social e num determinado contexto sociocultural. Nesse sentido, Sarmiento (2002) entende que

As condições sociais e culturais são heterogêneas, mas incidem perante uma condição infantil comum: a de uma geração desprovida de condições autônomas de sobrevivência e de crescimento e que está sob o controle da geração adulta. A condição comum da infância tem a sua dimensão simbólica nas culturas da infância. (SARMENTO, 2002, p. 3).

Dessas acepções, o espaço geográfico acaba edificando uma imagem da criança da zona rural diferente da criança da zona urbana. Durante muito tempo, o meio rural foi visto como símbolo de atraso e de ausência de cultura, ao passo que o meio urbano é caracterizado como desenvolvimento. Em paralelo a essas questões, o acesso ao ensino primário no Brasil não foi uniforme, especialmente o oferecido no meio rural, uma vez que esse tipo de ensino se inscreveu em um cenário de ausências, exclusões e diferenciações.

No caso do estado de São Paulo, mesmo com as políticas públicas de expansão do ensino primário advindas nas primeiras décadas do século XX, acabou favorecendo a população da zona urbana em detrimento da zona rural, apesar de uma grande parte da população estar concentrada no meio rural. Mesmo assim, prevaleceram os grupos escolares (escolas mais modernas) no meio urbano e as escolas isoladas (único professor para atender vários alunos com níveis de aprendizado diferentes) no meio rural (SOUZA, 1998, 2009).

De modo geral, coube às escolas isoladas “[...] a função de atender a essas crianças que, nas palavras dos professores, eram muito pobres, paupérrimas, crianças que precisavam ajudar os pais na lida diária” (CARDOSO, 2013, p. 217).

Partindo dessas acepções, quem foram os alunos das escolas isoladas rurais da região de São José do Rio Preto, entre as décadas de 1940 e 1970?

De acordo com a narrativa da professora Maria Alvarez, os alunos das escolas rurais, eram, na maioria, filhos de pais que trabalhavam na roça. Os filhos dos fazendeiros, na maioria, também estudavam com ela, não saiam para estudar fora, pois ajudavam os pais nos afazeres da fazenda, de modo que “*terminada a aula, já iam ajudar os pais na roça. Continuava trabalhando na roça para ajudar o pai, a mãe*”. Lembrou que os alunos tinham disciplina e interesse nas aulas, diferentemente do que se vê e ouve atualmente. Ela era a autoridade máxima na sala.

A professora Maria Nirce caracterizou os alunos como uns “coitados” devido à pobreza vivenciada por ela. Explicou que apesar das condições econômicas, demonstravam “[...] *vontade de aprender. Eles gostavam da escola. Era a única coisa de bom que tinha para elas*”. A diferença de oportunidade é presente na fala de Maria Nirce ao narrar que “[...] *os filhos dos fazendeiros iam para a cidade estudar e o filho do empregado ficava na fazenda. Ainda bem que tinha a escola*”.

Nesse sentido, as representações dos alunos como uns “coitados” reforçam o estereótipo da escola rural como inferiorizada, subalterna. Tal como posto por Seixas (2013), o processo de negatividade, associado à formação da imagem, toca incisivamente no campo do estereótipo. Assim, a noção de estereótipo aponta para o

[...] significado tornado dominante de ideia preconcebida e nociva, de segunda mão, uma representação eivada de preconceito, simplificadora e esvaziada de verdade ou conhecimento, pois sua prática e uso redundariam em generalização

necessariamente redutora e falsificadora do real. (SEIXAS, 2013, p. 9).

Diante disso, pode-se inferir, com base no estudo de Seixas (2013), que o uso classificatório que serve ao conhecimento das opiniões preconcebidas do preconceito estão malgrado nas taxonomias elaboradas pelas práticas do estereótipo.

Os estudantes eram humildes, afirmou Sônia Azem, ao relembrar das condições socioeconômicas dos alunos. Não tinham material escolar e roupas para inverno, e muito menos calçados para o dia a dia. Além disso, explicou sobre as condições de saúde de alguns alunos indicando que seu irmão médico a auxiliava no tratamento dessas crianças: *“Ele medicava, além de medicar, sabia que eles não tinham poder aquisitivo, já mandava comprar remédio, tudo. E eles, coitados, não tinham condições e nem tinham roupas. Eram pobres, pobres mesmo”*.

A professora Irce Elias relatou que os alunos das escolas rurais eram filhos de meeiros ou trabalhadores diários. Nas fazendas em que os alunos eram filhos de meeiros havia mais condições financeiras, porque os pais trabalhavam e recebiam a metade do resultado do cômputo da produção do dono da fazenda. Mas onde só havia colônia de trabalhadores diaristas, os alunos eram *“pobres”*. Em virtude dessa condição, explicou que *“onde só tinha aquela colônia de trabalhador diarista, aí eles eram pobres. Muito pobre. Tinha lugar, que tinha casa de chão”*.

Palmira Miqueletti referiu-se aos alunos das escolas rurais, como filhos de agricultores que trabalhavam na fazenda. Tinham uma vida muito simples. Eram crianças educadas, respeitavam o professor, logo, tinha os *“danadinhos”*, mas era um ou outro.

A professora Maria Inês relatou que os alunos eram “*muito pobres*”, que muitas das vezes iam estudar “*mal alimentados*”, mesmo assim, reconheceu que os estudantes eram obedientes. Não sabe se era medo ou respeito pela professora. Durante as aulas ficavam prestando atenção em tudo, sem conversar. Assim que chegava à escola, eles corriam para ajudar carregar o que estava levando nas mãos. Tinham muito interesse nas aulas, porque acordavam muito cedo para estudar.

Lembrou o caso de um aluno da escola de José Bonifácio que se chamava Jorge. Afirmou que esse aluno chegava sempre atrasado nas aulas, porque antes de ir para a escola ele tinha que ajudar o pai a tirar leite. Para não prejudicar o aluno, explicou que “às vezes eu falava para ele falar para o pai tirar o leite para não perder aula. Mas o pai quem mandava, né”. Afirmou que sua relação com os alunos era boa. Entretanto, no início do ano letivo, quando chegavam à escola, os alunos tinham medo da professora. Depois de um tempo corriam para abraçá-la. Com relação à aprendizagem, lembrou que

Uns 10% desse todo período tinha dificuldade. Eles eram muito interessados. Quando eles conseguiam escrever alguma palavra que eu ditava e estava certa. Que eu botava um certinho vermelho. Nossa! Era como se ganhasse na loteria, de tão contente que eles ficavam. Era um mundo diferente. Um outro mundo. Um mundo que não existe nada, só o sítio, a vaca, o cavalo, o porco, a galinha e a escolinha. Eu levava uns livrinhos de história... inclusive eu tenho guardado até hoje, não sei onde está. (MARIA INÊS MAGNANI SALOMÃO, 2019).

O professor Jorge Salomão caracterizou os alunos das escolas isoladas como “*pobres*”. Lembra que a disciplina era “*exemplar*”. Tinham respeito pelo professor:

[...] Zé Roberto, não me esqueço dele. Ele era maravilhoso, sabe. Ficou apaixonado por Matemática também. Tudo o que eu pedia, ele fazia e nessa outra, na fazenda Santa Maria. Eu tive um chamado João Câmara, que era nota 1000. Eu me lembro que eu dava um problema de Matemática, que depois como diretor na 8ª série, nas escolas em que eu fui diretor, os alunos não sabiam nem começar. Esse João Câmara dava assim uma rasteira em todo mundo. Ele fazia em dois tempos. (JORGE SALOMÃO, 2019).

Jorge Salomão afirmou que sua relação com os alunos era muito “austera”. Não se considerava anjo de passar a mão na cabeça de aluno, era bravo e os alunos tinham medo dele. Relatou que “*A palavra certa era medo. Não era receio, era medo. Mas nunca me deram trabalho. Eu aproveitava essa situação para trabalhar o conteúdo. Eu sempre fui conteudista*”.

Diante dessa narrativa, teria o professor exercido da prática de coerção para imposição da disciplina em sala de aula?

Embora, o professor não tenha mencionado a aplicação de punições, é importante ressaltar que a utilização da palmatória foi muito comum no século XIX, como a materialização dos castigos físicos de punir o mau comportamento dos alunos. Todavia, com a introdução do ideário escolanovista no país no século XX, segundo Mariano (2016), a prática de punição por meio de castigos físicos passou a representar um sinal de atraso. Em razão disso, os professores foram orientados para que não castigassem mais seus alunos.

Contudo, nem sempre as mudanças ocorrem de imediato. O fato é que mesmo sendo proibido o castigo físico, ainda foram utilizados ao longo do século XX, tal como posto por Assis (2018), com base nos estudos de Araújo e Lima (2011), era comum entre 1950 e 1979, a utilização de réguas e palmatórias, bem como ajoelhar-

se no milho e/ou em sementes, como punições comuns aplicadas pelos professores para manter a ordem.

Diante disso, pode-se dizer que as representações de alunos obedientes estão associadas à postura disciplinadora do professor, uma vez que, dentro da sala de aula, são estabelecidos pelos sujeitos (professores e alunos) acordos a serem seguidos e respeitados, porque a escola, tal como postulado por Julia (2001), é uma intuição cultural de normas e práticas definidoras de saberes, valores e comportamentos.

Nesse sentido, as narrativas apontaram que entre professor e aluno, nas escolas rurais, se estabeleceu uma boa relação. A professora Irce Elias, por exemplo, afirmou que nunca teve problemas com seus alunos. Lembrou *“Eles eram educados. Nunca aluno respondeu para mim. Fazia uma artezinha, mais coisinha de criança, né”*.

Na concepção da professora Yara Aude, os alunos das escolas isoladas eram simples, obedientes e esforçados. Havia alguns alunos rebeldes, mas eram poucos. Tinham disciplina, mas com poucas condições financeiras. No início do ano vinham *“ressabiados”*, mas conforme iam aprendendo, no decorrer do ano, ficavam mais interessados.

A professora Ivanilde Afonso nomeou os alunos das escolas isoladas como pobres, em virtude de as crianças irem para a escola de pé no chão, sem chinelos e, durante o inverno, passavam frio porque não tinham agasalhos. Desse modo, recordou:

Uma vez me chamaram para lecionar em uma fazenda aqui perto de Guapiaçu. Chamava Escola Boiadeira. Eu fui lá uns dias substituir uma professora. Tinha que passar numa baixada para depois ir para a escola. Foi uma manhã tão fria! Eu cheguei lá...

estava bem agasalhada. Chegaram dois irmãozinhos... assim... com as mãozinhas assim... tremiam... Eu não tinha nada para colocar neles... só tinha o meu agasalho. Coloquei os dois sentados na mesma carteira e agasalhei um pouco para que eles pudessem se esquentar. Esse dia eu saí da escola me sentindo tão pequena. (IVANILDE AFONSO PRUDÊNCIO, 2020).

Afirmou que ela não teve problemas com disciplinas, pois muitos alunos tinham interesse nas aulas, na aprendizagem, havia as exceções, pois, nem todos eram iguais, mas tinha vontade de aprender. Como exemplo, mencionou a tentativa deles em tentar ler um jornal.

Diferentemente dos demais professores, a professora Nilce Lodi declarou que os alunos da Escola Mista da Fazenda Scaff eram, em sua maioria, descendentes de italianos e havia uma família japonesa apenas. A renda econômica das famílias era obtida em “*contratos de produção de café, gado e leite*”.

Dessas acepções, pode-se dizer que os professores, ao reconstruírem as representações dos alunos das escolas rurais, tal como posto por Assis (2018, p. 167), partiram de “[...] uma memória construída a partir de experiências de um tempo vivido, mas constantemente remodelada, reestruturada e ressignificada pelos valores da sociedade atual e pelas novas experiências de vida”.

Assim sendo, entende-se que as reminiscências foram associadas e comparadas com as imagens dos alunos dos dias atuais, de modo que antes tinham respeito pelo professor e na atualidade isso não mais acontece, como lamentou a professora Maria Alvarez: “*Hoje para falar a verdade a você. Apesar do grande amor que eu tive pelo magistério, eu jamais seria professora. Para sofrer numa sala de aula?!*”.

Do ponto de vista diacrônico, os alunos que ocupavam os bancos das escolas primárias isoladas rurais, na região delimitada para a pesquisa, eram crianças de diferentes idades, em sua maioria, de classe econômica baixa, composta por famílias de trabalhadores rurais, meeiros, agricultores. Em sua maioria eram privados de condições básicas de sobrevivência, tal como posto, a falta de vestimentas para os dias frios, além de serem desprovidos de materiais escolares. Muitos trabalhavam nas lavouras e plantações, assim como na ordenha de leite para ajudar no sustento familiar. É importante ressaltar que esses alunos eram fruto de uma escola precária, com turmas multisseriadas que apresentam dificuldades materiais, físicas e de trabalho pedagógico. Entretanto, a escola isolada pode ter sido para muitos alunos do meio rural a única possibilidade de escolarização.

Diante disso, quantos alunos havia nas salas de aulas? Havia alguma divisão por gênero? Qual era a relação entre professor e aluno?

No que diz respeito ao número de alunos por sala, a professora Maria Alvarez relatou que atendia muitos alunos.

A classe era lotada, de 40 alunos, quase todos (pausa). Era muita gente. Muita criança na colônia. Era aquelas colônias enormes. Cada um tinha (risos), 8, 9 e 10 filhos. Eram muitas fazendas, muitas crianças, concentrava no mesmo horário porque a tarde eles ajudavam os pais na roça a trabalhar. Uns 38, 40, sempre foi assim. (MARIA ALVAREZ ROMANO, 2019).

De modo similar foi destacado pela professora Ivanilde Afonso, alegando ter “em média 28, 30. Às vezes até 35 alunos. Eram bastante alunos”. A grande quantidade também foi apontada pela professora Sônia Azem ao referir que “[...] tinha uns 30. Uma média de 30”.

O professor Jorge Salomão relatou que em uma das escolas em que trabalhou tinha 16 alunos, ao passo que na outra 27. Diante dessa afirmativa, detalhou que dos *“16 alunos eu tive: 6 de 1ª série, 6 de 2ª série e 4 de 3ª. Era uma sala estreita que não dava para formar 3 fileiras de carteira. Eram duas fileiras, uma encostada na parede aqui e a outra encostada na parede aqui”*. Neste caso, pode-se dizer que o docente não organizou a sala em fileiras por série/ano, separando as crianças para fazer um atendimento distinto, como discutido em outro tópico.

Para a professora Irce Elias, a quantidade de alunos variava de escola para escola: *“dependendo do lugar... 20... 30. A municipal a sala era pequenininha, então não tinha muito aluno... não lembro, mas a escola era uma casa que eles adaptaram pra fazer escola”*.

No caso da professora Nilce Lodi, o número de alunos na sala se manteve, praticamente o mesmo, durante os sete anos em que lecionou na Fazenda Scaff, afirmando ser *“[...] sempre entre 20 e 25 alunos, todos os anos”*. Entretanto, essa não foi a realidade vivenciada pela professora Yara Aude ao relatar que nas salas em que trabalhou eram poucos os estudantes. Relatou que a média era *“[...] de 8 a 12. De 12 a 26”*.

Do mesmo modo lembrou a professora Maria Inês. Ela contou que não eram muitos os alunos na sala em virtude do tamanho físico da escola. Dessa forma, expôs que a *“[...] escola era muito pequena... Olha, dava duas fileiras de carteiras duplas... se tivesse uns 20 alunos. Acho que não chegava nem a 20”*. Diante dessa narrativa, embora não tenha sido mencionado, deduz-se que havia uma separação na sala entre os meninos e as meninas, tal como posto por Souza (2008), ao constatar que durante boa parte do século XX

prevaleceu nas escolas, a divisão por gênero, ratificando, entre outros, valores sociais ancorados na moral religiosa.

A professora Palmira Miqueletti rememorou que eram poucos alunos, afirmando que “[...] *em média de 10 alunos. Eram poucos alunos.*”. Isto posto, o número até 30 era considerado pela professora Maria Nirce como poucos os alunos “*No máximo uns 30. Eu tive uma que a carteira era comprida e se sentavam em três. Ali era um pouquinho de aluno de primeira série, um pouquinho da segunda e um pouquinho da terceira. Não era classe superlotada, não*”.

No conjunto das narrativas, ressalta-se que o número de alunos entre uma escola e outra variava. A maioria dos professores lecionou em classes que havia entre 20 e 30 alunos, logo, houve docentes que ministraram aulas para salas com 8 e 12 crianças. Diante disso, é preciso destacar, conforme consta no *Anuário Paulista de Educação* (SÃO PAULO, 1968b), que não poderiam ser mantidas pelo estado as escolas isoladas com a frequência mínima de 15 alunos, exceto, quando no raio de dois quilômetros houvesse uma única escola.

No que diz respeito à divisão dos alunos por gênero, nenhum entrevistado mencionou ter feito a separação entre meninos e meninas para ensiná-los. Diante disso, deduz-se que por se tratar de salas pequenas, como foi relatado pela maioria dos professores e, por não ter nas localidades o número suficiente de crianças do mesmo sexo, as salas funcionaram de maneira mista.

5.8 O relacionamento do professor com o meio rural

Para além da sala de aula, se mostrou o relacionamento dos professores que lecionaram na região de São José do Rio Preto. As narrativas apontam como cada docente construiu vestígios sobre as relações estabelecidas no entorno das escolas rurais, que foi, ao mesmo tempo, singular e plural, assinalando importantes vivências e experiências, tanto nos afazeres do cotidiano escolar quanto na convivência na comunidade.

A boa relação com a comunidade levou a professora Maria Alvarez a organizar festividades nas escolas rurais.

Fazia comemorações do Dia da Bandeira, da Proclamação da República. Dava uma poesia pequenininha para cada. Uma poesia maior para os maiores. O Hino Nacional, que na época era na capa dos cadernos. Que eles decoravam. Eu era muito patriota (risos). Todo quanto era feriado, eu ia para lá comemorar o feriado com as crianças, com os pais. Os pais participavam. Acho que eles gostavam de mim. (MARIA ALVAREZ ROMANO, 2019).

De acordo com a narrativa da professora, ela realizava na escola rural celebrações que contemplavam o culto às datas cívicas do país. Durante esse tipo de comemoração, era comum a entoação de hinos e as recitações de poemas, tal como posto por Souza (1998).

Convém destacar, com base no estudo de Souza (1998), que desde a Primeira República, as festas escolares já eram acontecimentos sociais de grande importância nos grupos escolares no estado de São Paulo. Entre as festividades que acabaram se tornando uma tradição no ensino público, a autora destacou: as festas de encerramento do

ano letivo; as exposições escolares; as datas comemorativas; e as datas cívicas.

A propósito, nem todas as escolas públicas de ensino primário tiveram condições de realizar comemorações grandiosas, tais como os desfiles em comemoração ao aniversário do município, como era comum nos grupos escolares da cidade (SOUZA, 1998; MARIANO, 2016).

No caso da escola isolada rural, onde tudo faltava, as memórias não evidenciaram o recebimento de incentivos do governo estadual para que as comemorações típicas da zona rural fossem celebradas. Desse modo, no caso da professora Maria Nirce, coube a ela, com o auxílio do fazendeiro, custear as despesas e a organização dos eventos.

Fiz festa em todas elas, junto com o fazendeiro, né. Ele dava um apoio ali e me ajudava, porque sozinha num dava para fazer. Aí o dinheiro ficava com eles lá. Aí quando vinha um pra Rio Preto, fazia compra de material aqui... quando vinha um. Mas teve dois anos que ninguém vinha, eu lembro que entreguei para o de Floreal, era o seu Américo, ele vinha pra Rio Preto, morava para cá... então eu dei o dinheiro para ele duas vezes. Ele fez as compras dos materiais e levou as caixas para mim. Não era as cívicas, eu fazia as festas de junho para arrecadar, para comprar material. (MARIA NIRCE PREVIDENTES SANCHES, 2019).

Como é possível notar, nesta escola, as festividades tiveram a finalidade de arrecadação de recursos para a compra de material escolar, para os alunos que as famílias não tinham condições de adquirir.

A participação nas festas juninas também foi lembrada pela professora Ivanilde Afonso, alegando a realização de terços: *“Eles faziam o terço. Rezava o terço e a gente ia. Não tinha apresentação, era mais o terço só. O terço era a noite, no dia do Santo”*.

Isto posto, pode-se dizer que a prática da educação religiosa permaneceu em algumas comunidades rurais, mesmo após a pretensa laicização do ensino com o advento da República no país, tal como confirmaram Schelbauer e Souza (2020), ao analisarem relatos de professores de diferentes estados brasileiros (Sergipe, Pernambuco, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, São Paulo, Paraná e Rio Grande do Sul). No caso do estado de São Paulo, poucas narrativas apresentaram aspectos dessa prática.

O professor Jorge Salomão contou que também participava das comemorações escolares, enfatizando que era mais recorrente em uma do que na outra escola rural em que trabalhou: *“Lá na Santa Maria era mais que na Água Limpa. Não tinha festa típica. Era Sete de Setembro, Quinze de novembro, Tiradentes”*.

De modo semelhante foi a narrativa da professora Yara Aude ao lembrar da participação nas festas escolares do meio rural.

Todas as festas. De 21 de abril, 7 de setembro a gente fazia. Era obrigado inclusive. Dar para as crianças poesias, trabalhos manuais durante a semana. E a gente ia lá nos dias 7 de setembro, 15 de novembro, 1º de março. Esses dias tínhamos que estar lá! Oito horas, com chuva ou sem chuva. Eu ia, te garanto. Cantava o Hino Nacional. Eles tinham aprendido alguma poesia. A gente fazia nesse dia uma macarronada para chamar eles. Os pais iam uma meia dúzia. Não iam muitos. (YARA APARECIDA AUDE, 2019).

À vista disso, avaliou ter constituído um bom relacionamento com os alunos das escolas rurais, em virtude da considerável quantidade de visitas recebidas atualmente de ex-alunos. Com isso, fica evidente que o tratamento que a docente dispensava às crianças foi significativo na vida escolar delas.

Nos sete anos que a professora Nilce Lodi trabalhou na escola da Fazenda Scaff, ela teve oportunidade de fazer amizade com todas as famílias e com os proprietários da fazenda. À medida que os anos se passaram, muitos alunos se casaram, tendo recebido convites para a cerimônia. Participava também dos momentos de luto de alunos e seus familiares. A sua narrativa se mostrou rica em detalhes, no que diz respeito à relação estabelecida com o entorno da escola.

Recebi todo o apoio deles em minhas iniciativas e colaboravam com entusiasmo nas promoções realizadas. Mantive o contato com os pais que vinham à escola para saber do desenvolvimento dos filhos nos estudos. Visitei as casas da colônia mais próximas, onde a família Okumura trabalhava com a horta da fazenda; a família do administrador Romão Franceschini e a casa de membros da família responsáveis pelos armazéns de café produzido na Fazenda (uma das maiores da Região), do responsável pelo retiro de leite e pelo responsável pelo caminhão que transportava a professora até o ônibus intermunicipal nos primeiros meses. Conheci e fiz amizade com as demais pais e moradores da Fazenda que residiam nas colônias um pouco mais distantes, por ocasião de festas especiais de São João e a Cerimônia da Primeira Comunhão, oficiada pelo Mons. Victor de Assis, vigário da vila Maceno, em 1955 e Pe. Santo Marini, vigário da Catedral de São José do Rio Preto. A família Scaff abriu a casa grande para a celebração da Missa e uma mesa de doces e chocolate, para todos os participantes da celebração. Eu conheci todas as famílias moradoras nas casas ao redor da Escola, pois eram família de meus alunos. Visitava-os para informar sobre o andamento de

seus filhos nos estudos, e para convidá-los às realizações: dia da entrega do 1º. Livro de Leitura aos que concluíram a Cartilha; distribuição de Caderneta de final de ano. Visitava-os também para tomar um cafezinho, para conhecer um recém-nascido ou para agradecer convite de casamento, festa junina ou para saber da saúde de algum de seus membros. (NILCE APPARECIDA LODI RIZZINI, 2020).

Diferentemente de Nilce Lodi, foi a realidade vivida pela professora Maria Inês. Por residir na fazenda, Maria Inês evidenciou a relação de poder e dominação sofrida pelo fazendeiro:

Pensa numa pessoa pão dura! Ai eu falava para a mulher do administrador, lá. Que eu morava. Dona Maria... tinha uma fazenda que tinha assim... um corguinho, porque lá é corguinho. Corguinho que passava na frente casa e era casa de pousada de boiadeiro. Então chegava aquela boiada entrava no curral, passava a noite, alimentava o gado, dava água para o gado e tinha muito esterco. Então eu falava Dona Maria: eu vou trazer semente de Rio Preto vamos fazer uma horta aqui. Não! Porque o Tunico não deixa. Mas Dona Maria não vai fazer nada! Tem o riozinho aí, tem esterco! Não podia fazer uma horta naquela fazenda! Porque ele não deixava. Eu falava para a gente fazer atrás do paiol, ele nem vai lá ver! Não ela dizia, porque se ele ver vai ficar bravo. (MARIA INÊS MAGNANI SALOMÃO, 2019).

A alimentação precária oferecida nesta fazenda, fazia com que a professora Maria Inês levasse de São José do Rio Preto sardinha e azeitona para complementar suas refeições, alegando que não tinha nada além de abóbora para comer: *“Não tinha uma folha, não tinha um chuchu, não tinha alface, não tinha tomate, não tinha nada. Então*

eu levava azeitona, levava sardinha para poder comer para sair daquela maldita abóbora”.

O fato é que a professora foi privada de fazer uma alimentação análoga aos donos da fazenda, tal como pode ser verificado pelas suas reminiscências.

[...] Eu levava azeitona e sardinha para poder comer, porque carne eu nunca comi lá. Nunca! Eu conto para o Jorge e para um primo meu. Um dia tinha uma lata... eu fui fuçar dentro de uma dispensa lá e vi. Pensei o que tinha ali dentro dessa lata. Era carne de porco que ficava dentro da gordura. Quando veio aquele cheiro! Gente! Ai que vontade! Até hoje eu sinto aquele cheiro, que nunca comi. Nunca comi frango. Nunca comi nada. Para comer tinha assim, salada de abóbora (risos).

[...] Não tinha pão para comer de manhã. Tinha só um café. Mas ela fazia as 4 horas da manhã na hora que os filhos iam para a roça. Quando eu levantava, o fogo apagado, tomava café gelado. Bebia um cafezinho preto lá e só. Passei mal viu. Passei fome. Numa fazenda daquela, numa casa que era maravilhosa, mas não podia ter nada.

[...] Tinha frango e porco, mas passava longe de mim... matavam dia de domingo quando eu não estava lá. Eu não comi nada lá. (MARIA INÊS MAGNANI SALOMÃO, 2019).

Diante das representações sobre as privações alimentares a que foi submetida a professora Maria Inês, prova, ainda no final dos anos de 1960, a situação da dependência do professor que chegou a ser considerado, em meados da década de 1930, por Almeida Júnior (1941), apontado na segunda seção, como um dos sete pecados capitais da escola rural.

Perante toda a sujeição sofrida nesta escola, Maria Inês alegou que a única comemoração da qual ela participava era a festa do diploma.

A professora Palmira Miqueletti não se lembrou de ter participado de alguma comemoração na escola rural, por outro lado, considerou que tinha uma boa relação com os alunos, de modo que na Fazenda Santa Inês em Potirendaba, durante o recreio, jogava bola com os meninos.

De modo geral, as narrativas revelaram que os docentes estabeleceram relações com as comunidades rurais ao serem participativos nas festas juninas, datas comemorativas, cerimônias de encerramento do ano letivo, promovidas no âmbito das escolas rurais. Diante disso, pode-se dizer que cada uma dessas comemorações foi uma “[...] prática simbólica portadora de significados sociais e culturais” (SOUZA, 1998, p. 255), que visava inculcar valores e normas de comportamentos.

Com relação às experiências marcantes vividas na escola rural, a professora Maria Alvarez relatou que o *“aprender mais naquele lugar, naquela zona, naquela escola. A experiência da cobra, a experiência do morcego, a experiência do boi. A experiência do cavalo que eu caí. A experiência das abelhas que me picaram (risos)”*.

Entre as experiências marcantes, a professora Maria Nirce rememorou o fato de ter cortado o cabelo dos alunos e dos pais na escola rural.

O que me marcou muito foi eu ser cabelereira (risos). Cortei tanto cabelo, que vinha a mãe, o pai, tudo. Sentava no quintal da escola... eu vinha com minha tesoura e eu falava vocês trazem um pano aí. Eu cortei muito. E a bondade que elas tinham com a gente. Eles

davam muito valor pra gente. (MARIA NIRCE PREVIDENTES SANCHES, 2019).

A ingenuidade dos alunos e dos pais que residiam no meio rural foi destacada pela professora Sônia Azem como a grande experiência vivida na escola isolada rural.

Para a professora Yara Aude, a experiência marcante foi ter lecionado em uma sala com a 1ª, 2ª e 3ª séries e com um aluno surdo, recusado por ela no início por se considerar sem preparo para atendê-lo, mas obrigada a aceitá-lo por ordem do supervisor de ensino. Com o tempo foi conseguindo trabalhar com o aluno, assegurando o êxito em alfabetizá-lo. Ele estudou até a quarta série.

De modo semelhante foi rememorado pela professora Irce Elias a experiência de ter lecionado para um aluno com dificuldades de aprendizagem que não se adaptava com nenhuma professora.

Eu tinha um aluno, em uma das escolas isoladas que eu lectionei, que ele era meio tantã... tinha muita dificuldade assim... nenhuma professora conseguiu aguentar ele na sala. Ele desviava atenção dos outros, ele era meio tantã mesmo, mas era uma boa criança. Mas eu nunca tive problemas com ele, né... mas eu conversava com ele, ele me obedecia, fazia as coisas dentro do limite dele, gostava muito de falar, mas era suportável... foi o único lugar que tive assim... criança mal criada eu não tive não, todos respeitavam a gente. (IRCE ELIAS PIRES DA COSTA, 2019).

Diante dessa narrativa, entende-se que a professora quis referir-se que o aluno tinha necessidades educacionais especiais. É importante ressaltar que a Educação Especial foi marcada por atitudes sociais de exclusão educacional de pessoas com deficiência, por serem

considerados incapazes de receber uma educação escolar. No Brasil, segundo Rogalski (2010), somente a partir da década de 1970, que a Educação Especial⁹³ passou a ser debatida, tornando-se preocupação dos governos com a criação de instituições normativas federais e estaduais e de classes especiais.

A professora Palmira Miqueletti elegeu como duas as experiências vividas no meio rural tidas como significativas: a primeira foi a cirurgia que ela conseguiu em São José do Rio Preto para um aluno da Fazenda Fulgêncio, em Tanabi. O aluno tinha seis dedos nos pés e isso dificultava ele andar. Antes da cirurgia, a mãe e o aluno ficaram em sua casa, no entanto, após a cirurgia não viu mais o aluno porque nesse período em que estava no hospital acabou deixando a escola rural, pois conseguiu pegar uma licença de Geografia e Educação Moral e Cívica, no município de Mendonça, situação que lhe permitiu ficar mais próxima de casa. A segunda experiência foi com uma aluna de Monte Belo, a Hilda. A mãe da aluna era alcoólatra, bebia muito. Quando chegava na comunidade pela manhã, a mãe da aluna já estava bêbada. Essa aluna tinha dificuldade, sendo necessário pegar na mão para ajudá-la na resolução das atividades escolares. No final do ano letivo, relembra que a aluna chorava muito com medo dela não voltar a lecionar naquela escola. Afirma manter contato com essa aluna, pois recentemente fez uma doação de um colchão de “casca de ovo” por ela estar acamada.

Maria Inês descreveu o magistério rural como uma grande experiência vivida, porque aprendeu a viver sozinha, libertou-se das

⁹³ A Declaração de Salamanca (1994) é considerada um marco da inclusão social, ao dar diretrizes para reforma de políticas educacionais voltadas para inclusão social (ROGALSKI, 2010).

“asas” dos pais. Embora, ter sido uma experiência dolorosa e sofrida, em razão das muitas situações difíceis na época.

Para mim foi uma experiência muito grande. Eu aprendi a viver sozinha. Aprendi que tenho que fazer por mim. Que tenho que trabalhar. Então, libertei das asas do meu pai e da minha mãe. Foi uma experiência dolorosa? Foi! Sofrida? Foi. Sofri acidente no ônibus aqui perto de Neves Paulista. O ônibus capotou na rodovia, mas sobrevivi a isso. Cai do cavalo (risos). O cavalo tropeçou... tinha um corguinho para você descer... o cavalo caiu e eu fui de boca no chão. Mas a gente aprende viu. Você aprende se virar. (MARIA INÊS MAGNANI SALOMÃO, 2019).

Nota-se que mesmo em meio às dificuldades recorrentes em ser professora no meio rural, foi a oportunidade de adquirir independência com seu próprio trabalho. Historicamente, a mulher no Brasil, segundo Mariano (2016, p. 212), teve “[...] um longo e tortuoso percurso até que se conseguisse atingir alguns direitos básicos, como a possibilidade de trabalhar, estudar e votar”.

Dessas acepções, pode-se ressaltar que o magistério, para as moças, alicerçou-se como uma conquista, tornando-se uma profissão majoritariamente povoada por mulheres, como evidenciou este estudo (nove mulheres e um homem).

Entre as experiências marcantes vividas no meio rural, o professor Jorge Salomão ressaltou a experiência de tirar a água do poço e transformar em medida de volume.

Tirar a água do poço e transformar em medida de volume. Essa foi muito marcante. Era muito boa e eles gostavam de fazer. Porque eu tirava um balde cheio de água e eles levavam uma caneca daquelas

de óleo. Lata de óleo. Eles faziam uma alcinha. E contava quantas cabiam aquela água do balde. Agora vamos ver a medida para ver se está certa ou se está errado. Foi uma experiência boa. (JORGE SALOMÃO, 2019).

A professora Ivanilde alegou que as dificuldades para lecionar, por ser recém-formada, foi uma experiência marcante para ela. Já que o diploma de normalista não garantia como atuar na prática. Como iniciou no meio rural, ela avaliou que ficou “*devendo alguma coisa, isso eu guardo...poderia ter ensinado diferente*”. Ponderou que “[...] *não era má vontade, é que a gente não tinha prática mesmo*”.

Uma experiência marcante vivida pela professora Nilce Lodi na Fazenda Scaff foi ter preparado dois grupos de alunos para a primeira comunhão. Enfatiza que a Dona Anézia Scaff patrocinava a festa, abrigada na sede da fazenda para a celebração da Santa Missa. Em suas recordações, Rizzini destacou a experiência adquirida na escola primária rural, onde seus medos e inseguranças foram superados, bem como os sonhos realizados como docente, além da rede afetiva estabelecida com a comunidade próxima à escola. Finaliza a narrativa destacando:

[...] como professora de escola primária rural, escrevi capítulos importantes de minha própria história que enriquecem minha vida. Sonhos, medos, inseguranças, que hoje estão distantes. Acontecimentos alegres como a aprovação dos alunos ao término de cada ano. O apoio, a amizade e a confiança dos pais e da Família Scaff. São páginas vividas com leveza e sentimento de dever cumprido. Anos intensos e inesquecíveis. Lições que se aprende e nunca serão esquecidas. (NILCE APPARECIDA LODI RIZZINI, 2020).

Nessa perspectiva, o diálogo com o passado se deu por meio das representações significativas das memórias dos docentes, ao destacarem a importância das relações interpessoais estabelecidas não só para a escolarização das crianças, mas para constituição de laços de vivências carregadas de sentido no cotidiano da comunidade escolar.

Como é possível notar, os professores não se limitaram apenas a cumprir suas funções de transmitir os conteúdos para as crianças que ali estavam, mas também vivenciaram, cada um a sua maneira, o espaço em que estavam inseridos, criando relações de afeto que marcaram suas vidas pelo modo como contaram suas memórias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em face do objetivo de analisar aspectos da história da formação, do ingresso e do trabalho de professoras e professores de escolas primárias rurais estaduais pertencentes à Diretoria de Ensino do município de São José do Rio Preto/SP entre 1940 e 1970, foi possível asseverar, de acordo com a documentação examinada, que a formação de professores em escolas Normais Paulistas era feita com base em um currículo genérico, de modo que as especificidades locais não foram levadas em consideração.

As políticas educacionais durante o período em exame privilegiaram ordenamentos voltados para uma escola de natureza urbana, consubstanciadas nos currículos das escolas normais, não obstante a concentração demográfica fosse, em muitas regiões do Brasil, essencialmente rural. A singularidade do estado de São Paulo, com um desenvolvimento capitalista maior, significou, entre outros aspectos, investimentos de grande monta na expansão de seu sistema estadual de educação, além da crescente urbanização dos municípios.

Ainda assim, foi possível observar uma gama de Leis e Decretos estaduais direcionados para a formação específica do mundo rural, tais como os clubes agrícolas, cursos de especialização docente, entre outros. Desse modo, aqueles que lecionaram em escolas primárias rurais pertencentes à Diretoria de Ensino de São José do Rio Preto desenvolveram suas práticas pedagógicas mediante as interações inerentes ao saber docente adquirido, conforme analisa Tardif (2014) acerca da profissionalização do magistério.

O estudo colocou em evidência como o ingresso na carreira do magistério primário no estado de São Paulo esteve atrelado à docência nas zonas rurais. Diferentemente de outros estados brasileiros, foi pequeno o número de professores leigos atuando nas escolas rurais; isso porque a expansão do ensino normal foi grande nesse estado, tanto em relação à rede pública quanto à particular. Não obstante, a oferta de professores formados desencadeou outros problemas adversos para o magistério rural. Pode-se dizer que a formação se tornou um fator de afastamento do professorado primário do campo, uma vez que os normalistas (mulheres em sua maioria), pelo nível de escolaridade de grau médio, muito elevado para o conjunto da população, e uma formação escolar marcada pela cultura urbana, preferiam permanecer nas cidades.

Por outro lado, os poderes públicos, em âmbito estadual e municipal, pouco fizeram visando à melhoria das condições de infraestrutura e de trabalho nas escolas rurais. Dificuldades de acesso, de transporte, de moradia para os professores no campo, baixos salários e as precárias condições materiais das escolas primárias rurais (ausência de prédio adequado para funcionamento da escola, ausência de mobiliário e provisão de materiais escolares) não tornavam a escola rural atrativa para os professores.

Dessa maneira, a contradição entre a oferta de professores com formação normalista e os problemas de provimento das escolas rurais no estado de São Paulo pode ser vista como faces da complexa dinâmica do desenvolvimento do capitalismo no campo e nas cidades. Não por acaso, a admissão de professores nas escolas rurais converteu-se em um dos grandes problemas da educação pública paulista. A simples criação de escolas sem medidas compensatórias para amenizar

as dificuldades da vida no meio rural não foi suficiente e o problema do provimento se arrastou durante todo o século XX (por que não dizer, até a atualidade!). Para amenizá-lo, a estratégia dos poderes públicos foi criar mecanismos para compulsar a docência no campo, sujeitando os mestres à contagem de pontos, às provas de títulos e ao sistema da cadeira prêmio, entre outras iniciativas.

O início da carreira docente em São Paulo, geralmente, se dava em escolas primárias rurais, exigência prevista na legislação estadual desde o início da República, cujos critérios determinavam o efetivo exercício no cargo em estabelecimentos isolados. A rigor, o professor deveria trabalhar em interstícios de até dois anos para pleitear vagas em concurso de remoção. Sendo assim, as narrativas demonstraram como os docentes foram criando táticas para promoverem o ensino nas escolas primárias rurais no interior paulista.

Como analisado no texto, inúmeras legislações foram instituídas entre as décadas de 1940 e 1970 para prescrever a exigência do ingresso na carreira do magistério primário nas escolas isoladas localizadas no meio rural, embora com pouca efetividade. Tais exigências em vez de estimularem a fixação dos docentes nas zonas rurais, provocaram outros problemas como a intermitência (a passagem dos professores por várias escolas buscando aquelas de mais fácil acesso e mais próximas da zona urbana) e o cumprimento diligente dos critérios básicos necessários para se pleitear a remoção para uma escola urbana. Isso explica o itinerário descontínuo e transitório no campo da maioria dos professores entrevistados.

Os poucos anos trabalhados nas escolas primárias rurais da região de São José do Rio Preto foram lembrados pelos professores como um tempo de dificuldades, um “batismo de fogo” no

magistério, marcado por muitas vicissitudes, mas também pela confirmação da docência como carreira profissional. As peculiaridades dessas trajetórias põem em relevo os problemas da educação rural no estado de São Paulo e a relevância das escolas rurais para os trabalhadores do campo.

Nesse sentido, a passagem pela escola rural se configurou como um elemento obrigatório para os docentes, para que essas escolas tivessem professores, no sentido de expansão do ensino, ao contrário de uma preocupação com uma educação rural em sua especificidade.

No plano pedagógico, havia a exigência de produção de materiais instrucionais diferenciados, já que os educandos estavam em níveis e faixa-etárias distintas, recebendo, em muitos casos, a vigilância severa da supervisão de ensino, ocasiões em que aparecia de forma escancarada a verticalidade burocrática do estado.

Assim, a configuração da profissão docente encontra respaldo nas reflexões de Tardif (2014), Tardif e Lessard (2014) e Nóvoa (1992), especialmente no desafio diário das normalistas em trabalhar em escolas rurais, desenvolvendo o processo de ensino e aprendizagem com os poucos recursos disponíveis, para uma classe com alunos de diferentes níveis de escolarização.

No que diz respeito às atividades desenvolvidas, as narrativas revelaram que não havia uma organização dos currículos das escolas, visto que em poucas incluíram a realização de práticas agrícolas, como horta, ao passo que maioria se configurou como escolas de alfabetização (ler, escrever e contar).

Nesse sentido, as narrativas revelaram que a situação de atuação dos professores nas escolas primárias rurais da região de São

José do Rio Preto não é diferente em aspecto geral (ao mesmo tempo que se torna diferente nas especificidades) de muitas outras localidades que fazem referência ao saber experiencial construído no cotidiano escolar.

Isto posto, entende-se que as práticas pedagógicas são intrínsecas à cultura escolar (JULIA, 2001), levando-se em conta as similitudes acerca da concepção de educação que permeou os relatos apresentados, sublinhando o conjunto de táticas no exercício do magistério, expressando a superação de dificuldades materiais e logísticas para ensinar crianças do meio rural, cuja característica de salas multisseriadas exigia didáticas variadas. Assim, os docentes criaram táticas com o intuito de organizarem o espaço da sala de aula para executar as práticas de ensino, bem como driblar as condições de trabalho a que estavam submetidos.

Os relatos de experiências evidenciam, a partir de distintas nuances, que os professores da região pesquisada, embora tenham permanecido por pouco tempo nas escolas rurais em que lecionaram, estabeleceram relação com o meio rural.

À vista de todo o exposto, considera-se confirmada a hipótese da pesquisa que resultou neste livro. O professor primário no estado de São Paulo, entre 1940 e 1970, teve uma formação inicial no Curso Normal, com base em um currículo de escolas urbanas. Desse modo, as especificidades locais não foram levadas em consideração, uma vez que o ingresso na escola rural era uma exigência do estado de São Paulo para que essas instituições tivessem docentes e não porque eram rurais, pois foi mais um efeito geográfico, no sentido de expansão do ensino, ao contrário de uma preocupação com a educação rural em sua especificidade. Por conseguinte, logo após completar o tempo

mínimo de efetivo exercício nessas escolas, os docentes pediam transferência para as escolas urbanas mais próximas de suas residências.

Ficou evidente que os docentes não tinham formação específica para o meio rural, por outro lado, possuíam um conhecimento de cultura mais geral e pedagógica. Diante disso, ser normalista na escola rural paulista fez alguma diferença na formação dos alunos? O fato é que as memórias não trouxeram elementos para responder tal questão. Desse modo, é preciso, portanto, que outros pesquisadores da educação realizem estudos de memórias com alunos de escolas rurais problematizando essa questão.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

ALCÂNTARA, Wiara Rosa Rios. A sala de aula foi o meu mundo: a carreira do magistério em São Paulo (1920-1950). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 289-305, abr./ jun. 2012.

ALMEIDA JÚNIOR, Antônio. **A escola pitoresca e outros trabalhos**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1951.

ALMEIDA JÚNIOR, Antônio. O excesso de Escolas Normais no Estado de São Paulo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 24, p. 46-51, set./out. 1946.

ALMEIDA JÚNIOR, Antônio. Os sete pecados capitais da escola rural. **Revista Brasileira de Estatística**, Rio de Janeiro, ano 2, n. 8, p. 1215-1220, out./dez. 1941.

ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **Vozes esquecidas em horizontes rurais**: histórias de professores. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

ALMEIDA, Jane Soares de. **A formação de professores em São Paulo (1846-1996)**: a prática de ensino em questão. Campinas: Autores Associados, 2016. (Coleção Memória da Educação).

ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres da educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. *In*: SAVIANI, Dermeval *et al.* **O legado do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 58-107.

ANDRADE, Therezinha; PEIXOTO, Ana Maria Casasanta. Formação de Professores para a Escola Rural. *In*: CONGRESSO DE PESQUISA E ENSINO EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS, 3., 2005, São João Del Rei. **Anais [...]**. São João Del Rei: Setor de Gráfica da Universidade Federal de São João Del Rei, 2005. p. 1-18.

ARANTES, Lelé. **Dicionário rio-pretense**. A história de São José do Rio Preto de A a Z. 2. ed. ampl. e atual. São José do Rio Preto: Casa do Livro, 2001.

ARAUJO, Caroline Abreu; LIMA, Sandra Cristina Fagundes. História do ensino rural no município de Uberlândia-MG (1950 a 1979): os sujeitos e suas práticas. **Horizonte Científico**, Uberlândia, v. 5, n. 2, p. 1-31, 2011. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/horizontecientifico/article/view/14509>. Acesso em: 05 fev. 2022.

ARAÚJO, Maria Leitão. Educação rural e formação de professores no Brasil: gênese de uma experiência pioneira. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 10, n. 2, p. 237-255, jul./dez. 2011.

ARAÚJO, Maria Paula; FERNANDES, Tânia Maria. O diálogo da História Oral com a Historiografia Contemporânea. *In*: VISCARDI, Cláudia Maria Ribeiro; DELGADO, Lucília de Almeida Neves (org.). **História Oral: Teoria, Educação e Sociedade**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2006. p. 13-32.

ASSIS, Danielle Angélica de. **Inventoras de trilhas**: história e memória das professoras das escolas rurais do município de Uberlândia-MG (1950 a 1980). 2018. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

ASSMANN, Aleida. **Espaços da recordação**: formas e transformações da memória cultural. Tradução de Paulo Soethe. Campinas: Editora da Unicamp, 2011.

ÁVILA, Virgínia Pereira da Silva. **História do ensino primário rural em São Paulo e Santa Catarina (1921-1952)**: uma abordagem comparada. 2013. 214 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2013.

AZANHA, José Mário Pires. A política de educação do estado de São Paulo (uma notícia). Considerações sobre a política de educação do Estado de São Paulo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 349-361, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a14.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2021.

AZEVEDO, Abílio Moacir de. **Territorialidade e plano diretor em São José do Rio Preto**. 2004. 275 f. Dissertação (Mestrado em Geografia e Ciências Exatas) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro, 2004.

AZEVEDO, Eliana Nunes *et al.* Políticas de formação de professores primários rurais nos estados do Paraná e de Pernambuco (1930-1960). In: CHALOPA, Rosa Fátima de Souza; CELESTE FILHO, Marcioniro; MESQUITA, Ilka Miglio de. (org.). **História**

e memória da educação rural no século XX. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 301-327.

BACELLAR, Carlos. Fontes documentais: uso e mau uso dos arquivos. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes Históricas.** 3. ed. São Paulo: Contexto, 2011. p. 23-79.

BARRETO, Ângela Maria Rabelo Ferreira. **A geografia do professor leigo:** situação atual e perspectivas. Rio de Janeiro: IPEA, 1991.

BARROS, José D'Assunção. **O projeto de pesquisa em História:** da escolha do tema ao quadro teórico. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

BARROS, Josemir Almeida. Escolas públicas primárias rurais em Minas Gerais: condições materiais e materiais pedagógicos em fins do século XIX e início do XX. *In*: LIMA, Sandra Cristina Fagundes de; MUSIAL, Gilvanice Barbosa da Silva (org.). **Histórias e memórias da escolarização das populações rurais:** sujeitos, instituições, práticas, fontes e conflitos. Jundiaí: Paço Editorial, 2016. p. 43-75.

BASSO, Jaqueline Daniela. **As escolas no campo e as salas multisseriadas no estado de São Paulo:** um estudo sobre as condições da educação escolar. 2013. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

BASSO, Jaqueline Daniela. **O ruralismo pedagógico no estado de São Paulo nas décadas de 1930 e 1940:** as escolas normais, os cursos de especialização, as escolas técnicas e os clubes agrícolas.

2018. 202 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

BASSO, Jaqueline Daniela. Os cursos de especialização rural no estado de São Paulo nas décadas de 1930 e 1940. **Revista Exitus**, Santarém, v. 11, p. 1-21, 2021.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: T. A. Queiroz: Editora da Universidade de São Paulo, 1987.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Os professores leigos. **Revista Em Aberto**, Brasília, ano 5, n. 32, p. 13-16, out./dez. 1986.

BRANDI, Agostinho. **São José do Rio Preto (1852-1894)**: roteiro histórico do distrito – contribuição para o conhecimento das suas raízes. São José do Rio Preto: Casa do Livro, 2002.

BURKE, Peter. **A Revolução Francesa da historiografia**: a Escola dos Annales 1929-1989/. Tradução de Nilo Odália. São Paulo: Ed. Universidade Estadual Paulista, 2010.

CAMPOS, Hermano Moura. **Da roça à cartilha**: trajetórias profissionais de professoras leigas rurais de Lavras da Mangabeira (1972-1992). 2018. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

CAMPOS, Maria Christina Siqueira Souza. Formação do Magistério em São Paulo: do Império a 1930. **Caderno Pesquisa**, São Paulo, n. 72, p. 5-16, fev. 1990.

CARDOSO, Maria Angélica. Escolas isoladas paulistas: um modelo desajustado? **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 14, n. 27, p. 201-133, jul./dez. 2013.

CARVALHO, Joelson Gonçalves de. **Integração e dinâmica regional**: o desenvolvimento recente da região administrativa de São José do Rio Preto (1980-2000). 2004. 117 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Econômico, Espaço e Meio Ambiente) – Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

CARVALHO, Silvia Aparecida Santos de; ROCHA, Juliano Guerra; SANTOS, Sônia Maria dos. Cartilha Caminho Suave: um estudo sobre as orientações para aplicação do método de alfabetização pela imagem. **ABALF: Revista Brasileira de Alfabetização**, Vitória, v. 1, n. 7, p. 183-209, 2018.

CAVENAGHI, Airton José. São José do Rio Preto fotografado: imagética de uma experiência urbana (1852-1910). **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 23, n. 46, p. 146-169, 2003.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. 19. ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2012.

CERTEAU, Michel. **A escrita da história**. Tradução de Maria de Lurdes Menezes. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2013.

CHALоба, Rosa Fátima de Souza; CELESTE FILHO, Marcioniro; MESQUITA, Ilka Miglio de (org.). **História e memória da educação rural no século XX**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. 2. ed. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel, 2002.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados (online)**, São Paulo, v. 5, n. 11, p. 173-191, 1991.

CHERVEL, Andre. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 177-229, 1990.

CONEBEL. **Cadastro**. Disponível em: <https://www.conebel.com.br/area-de-atuacao>. Acesso em: 04 nov. 2021.

COSTA, Ana Maria Catelli Infantosi da. **A escola na República Velha**: expansão do ensino primário em São Paulo. São Paulo: EDEC, 1983.

COSTA, Keilla Renata. “Manuel Bergström Lourenço Filho”. **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/biografia/manuel-bergstrom-lourenco-filho.htm>. Acesso em: 15 jul. 2021.

ESCOLANO BENITO, Agustín. **A escola como cultura**: experiência, memória e arqueologia. Campinas: Alínea, 2017.

FARIA, Gentil de. **A educação primária em Rio Preto**: o processo de municipalização do ensino. São José do Rio Preto: THS Arantes, 2007.

FARIA, Thais Bento. **Paraná, Território de “vocação agrícola”?! Interiorização do Curso Normal Regional (1946-1968).** 2017. 292 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

FERREIRA, Lúcia Gracia. **Professoras da zona rural:** formação, identidade, saberes e práticas. 2010. 262 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual da Bahia, Salvador, 2010.

FERREIRA, Marieta de Moraes. História, tempo presente e história oral. **Topoi**, Rio de Janeiro, v.5, n. 3, p. 314-332, dez. 2002.

FRANCISCO, Arlete Maria. Contribuição à história da urbanização de São José do Rio Preto-SP. **Tópos**, Presidente Prudente, v. 5, n. 1, p. 119-142, 2011.

FREITAS, Sônia Maria de. **História oral:** possibilidades e procedimentos. 2. ed. São Paulo: Associação Editorial Humanistas, 2006.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; LOPES, Eliane Marta Teixeira. **Território plural:** a pesquisa em história da educação. São Paulo: Ática, 2010.

GANDINI, Raquel. **Almeida Júnior.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

GANNAM, Sônia Turfi. Determinantes da ação educativa dos professores leigos na escola rural de uma realidade em transformação (resenha). **Em Aberto**, Brasília, n. 32, p. 27-28, out./dez. 1986.

GARCIA, Noely Costa Dias. **Do Curso Normal ao Magistério: o curso Normal Estadual em Paranaíba/MT (1967-1975)**. 2015. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2015.

GIMENES, Carolina Moraes. **Resgate histórico das escolas rurais em São João da Boa Vista-SP**. 2014. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

GIRALDELLI, Bernadete Waldvogel; WONG, Laura Rodriguez. **Região de São José do Rio Preto: um exemplo da situação do oeste paulista**. São Paulo: SEADE, 1982.

GODOY, Roseli Teresinha Pereira de Oliveira. **Os templos na roça: entre memória, práticas e representações docentes na escola rural (1960/1970)**. 2017. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2017.

GOUVEIA, Aparecida Joly. **Professora de amanhã: um estudo da escolha ocupacional**. 2. ed. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1970.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

INOUE, Leila Maria. **Entre livres e oficiais: a expansão do ensino normal em São Paulo (1927-1933)**. 2015. 156 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2015.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico.
Revista Brasileira de História da Educação, Maringá, v. 1, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001. (Tradução de Gizele de Souza).

KRAMER, Sônia. **Alfabetização, leitura e escrita**: formação de professores em curso. São Paulo: Ática, 2009.

LABEGALINI, Andréia Cristina Fregate Beraldi. **A formação de professores nos institutos de educação do Estado de São Paulo (1933-1975)**. São Paulo: Arte e Ciência, 2009.

LE GOFF, Jacques. **A história deve ser dividida em pedaços?**
Tradução de Nícia Adan Bonatti. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

LEITE, Kamila Cristina Evaristo. Fiscalização, orientação e trabalho docente na zona rural: Livros de Termos de Visitas das escolas isoladas de Rio Claro/SP (1970-1988). **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 21, n. 47, p. 305-327, p. 305-327, set./dez. 2020.

LEITE, Kamila Cristina Evaristo. **Memórias de professoras de escolas rurais**: (Rio Claro-SP, 1950 a 1992). 2018. 174 f.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2018.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola Rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortes, 1999.

LIMA, Sandra Cristina Fagundes. **Parecer de exame de qualificação de tese de Noely Costa Dias Garcia**. set. 2021.

LODI, Nilce Aparecida. Notas para a história do município de São José do Rio Preto. **Revista do Curso de Pedagogia**, São José do Rio Preto, n. 7, 1974.

LODI, Nilce. **São José do Rio Preto**: história de uma cidade. São José do Rio Preto: Casa do Livro, 2001.

LOPES, Antonio Pádua Carvalho; FURTADO, Alessandra Cristina; AMORIM, Rômulo Pinheiro de. O professor rural como professor leigo: políticas de formação e o ofício docente no Piauí e Mato Grosso (1940-1970). *In*: CHALOPA, Rosa Fátima de Souza; CELESTE FILHO, Marcioni; MESQUITA, Ilka Miglio de. (org.). **História e memória da educação rural no século XX**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 271-300.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. Preparação de pessoal docente para escolas primárias rurais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 20, n. 52, p. 61-104, 1953.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. Estatística e Educação. *In*: FREITAS, M. A. Teixeira de. **O que dizem os números sobre o ensino primário**. São Paulo: Melhoramentos, 1937. p. 5-8.

LOVE, Joseph. **A locomotiva**: São Paulo na Federação Brasileira 1889-1937. Tradução de Vera Alice Cardoso da Silva. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. (Coleção Estudos Brasileiros, v. 57).

MAIA, Eni Marisa. Educação rural no Brasil: o que mudou em 60 anos? **Em aberto**, Brasília, ano 1, n. 9, p. 27-33, set. 1982.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria; **Fundamentos de metodologia científica: Técnicas de pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARIANO, Jorge Luís Mazzeo. **As influências do trabalho docente feminino na cultura escolar do extremo oeste paulista (1932-1960)**. 2016. 405 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2016.

MASCARO, Carlos Corrêa. O ensino normal no Estado de São Paulo. **Cadernos da Faculdade**, São Paulo, n. 10, p. 3-56, 1956.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Guia prático de história oral**: para empresas, universidades, comunidades, famílias. São Paulo: Contexto, 2011.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **História oral**: como fazer, como pensar. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de história oral**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

MENDONÇA, Sonia Regina de. **O ruralismo brasileiro (1888-1931)**. São Paulo: Hucitec, 1997.

MENNUCCI, Sud. **A crise brasileira de educação**. São Paulo: eBookLibri, [1930] 2006. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/sudeducacao.html>. Acesso em: 20 abr. 2021

MENNUCCI, Sud. **O que fiz e o que pretendia fazer:** defesa e fundamentação da reforma do ensino de 1932. São Paulo: Piratininga, 1932.

MORAES, Agnes Iara Domingos. **A circulação das ideias do movimento pela ruralização do ensino no Brasil (1930-1950).** 2019. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2019.

MORAES, Agnes Iara Domingos. **O ensino primário tipicamente rural no estado de São Paulo:** um estudo sobre as granjas escolares, os grupos escolares rurais e as escolas típicas rurais (1933-1968). 2014. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. **Revista ACOALFAPlp**, São Paulo, ano 3, n. 5, p. 91-113, 2008. Disponível em: <http://www.acoalfaplp.net>. Acesso em: 09 jan. 2022.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização:** São Paulo 1876-1994. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

NOGUEIRA, Carlos Rodrigues. **São José do Rio Preto 1852-1945:** apontamentos para a história do grande município paulista. São Paulo: João Bentivegna, 1952.

NOVAES, Luciana Aparecida Godinho. **Escolas Normais Paulistas (1950-1970):** uma análise a partir de práticas pedagógicas e de narrativas de formação. 2018. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2018.

NÓVOA, António. Formação de Professores e Profissão Docente. *In*: NÓVOA, António (org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 15-33.

NÓVOA, António. Para o estudo sócio histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 109-139, 1991.

NÓVOA, António. **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. (Coleção Ciências da Educação).

ORIANI, Angélica Pall. “**A célula viva do bom aparelho escolar**”: expansão das escolas isoladas pelo estado de São Paulo (1917-1945). 2015. 277 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2015.

ORIANI, Angélica Pall. Apontamentos sobre a história das escolas rurais em São Paulo (1930-1970). *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 9., 2017, João Pessoa. **Anais [...]**. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2017, p. 469-480.

ORIANI, Angélica Pall. Entre limites geográficos e pedagógico: organização do trabalho escolar nas escolas isoladas e nos grupos escolares (São Paulo, 1892-1950). **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 3, n. 7, p. 104-123, jan./abr. 2018.

PASQUARELLI, Silvio Luiz Santiago. **A presença de Luiz Damasco Penna na Delegacia Regional de Ensino de Santos do Estado de São Paulo (1932-1957)**. 2012. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2012.

PAULISTA, Marilda Aparecida Soares Alcântara. **O ensino público primário no Estado de São Paulo, 1937-1945**: transformações e continuidade. 1997. 181 f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. (Coleção História e Reflexões).

PETISCO, Andréa Celeste de Araujo. **Cidades, competição e planejamento**: a reestruturação dos anos de 1990 em São José do Rio Preto-SP. 2006. 221 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia Urbana) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989. Disponível em: http://www.uel.br/cch/cdph/arqtxt/Memoria_esquecimento_silencio.pdf. Acesso em: 12 out. 2021.

POPPOVIC, Ana Maria; MORAES, Genny Golubi de. **Prontidão para alfabetização**: programa para o desenvolvimento de funções específicas – teoria e prática. São Paulo, 1966. Disponível em: <https://cedap.ufrgs.br/xmlui/handle/20.500.11959/10000000814>. Acesso em: 18 dez. 2021.

PRADO, Adonia Antunes. Intelectuais e educação no Estado Novo (1937-1945): o debate sobre a formação do professor primário rural. **Teias (Rio de Janeiro)**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 46-55, 2000.

PROST, Antonie. Os fatos e a crítica histórica. *In*: PROST, Antonie. **Doze Lições sobre a História**. 2. ed. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 53-73. (Coleção História e Historiografia).

RIZZOLI, Álvaro. **O real e o imaginário na educação rural (município de São Carlos)**. 1988. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.

ROGALSKI, Solange Menin. Histórico do surgimento da educação especial. **REI: Revista de Educação do IDEAU**, Alto Uruguai, v. 5, n. 12, p. 1-13, 2010.

SÁ, Elizabeth Figueiredo; SILVA, Marineide Oliveira da. O ruralismo pedagógico: uma proposta para organização da escola primária rural. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 23, p. 61-83, 2014.

SANTOS, Fernando Henrique Tisque dos. **A vida do pensamento e o pensamento da vida**: Sud Mennucci e a formação de professores rurais. 2015. 243 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

SARMENTO, Manuel J. Imaginário e culturas da infância. **Projeto POCTI/CED/2002**. Disponível em: <https://docplayer.com.br/4079146-Imaginario-e-culturas-da-infancia.html>. Acesso em: 29 nov. 2021.

SAVIANI, Dermeval. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SCHEIBE, Leda. Formação de professores no Brasil: a herança histórica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, jan./dez. 2008.

SCHELBAUER, Analete Regina; SOUZA, José Edimar de. Atuação docente no meio rural: cultura e práticas escolares. *In*: CHALоба, Rosa Fátima de Souza; CELESTE FILHO, Marcioni; MESQUITA, Ilka Miglio de (org.). **História e memória da educação rural no século XX**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 363-398.

SEIXAS, Jacy Alves de. Gestão do esquecimento e cultura política brasileira: a construção de um objeto sensível de pesquisa histórica. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 27., 2013, Natal. **Anais [...]**. Natal: ANPUH-RN, 2013. p. 1-16.

SILVA, Claudinéa Soto da. **Escolas rurais como espaços formativos**: vozes de professores que atuaram na região de Borebi/SP. 2018. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2018.

SILVA, Denise Guilherme da. **“Ilhas de saber”**: prescrições e práticas das escolas isoladas do estado de São Paulo (1933-1943). 2004. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

SILVA, Helenice Rodrigues da. “Rememoração”/comemoração: as utilizações sociais da memória. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 22, n. 44, p. 425-438, 2002.

SILVA, Ruth Ivoty Torres da. **Escola primária rural**. 3.ed. Porto Alegre: Globo, 1970.

SIQUEIRA, Maryluze Souza Santos. **Revolver a terra, semear a memória e regar a história**: a formação do professor primário rural em Sergipe (1946-1963). 2019. 297 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Tiradentes, Aracaju, 2019.

SOUTO, Rosiley Teixeira. **Recrutamento e qualificação de professores primários na instrução pública paulista (1892- 1933)**: um estudo das tecnologias de estado. 2005. 258 f. Tese (Doutorado em Educação, História, Política e Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

SOUZA, Rosa Fátima de. A configuração das escolas isoladas no estado de São Paulo (1846-1904). **Revista Brasileira História Educação**, Maringá, v. 16, n. 2 (41), p. 341-377, 2016.

SOUZA, Rosa Fátima de. A escola pública primária no Estado de São Paulo: políticas de expansão e de renovação pedagógica (1930-1961). In: FURTADO, Alessandra Cristina; SCHELBAUER, Analete Regina; CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira (org.). **Itinerários e singularidades da institucionalização e expansão da escola primária no Brasil (1930-1961)**. Maringá: UEM, 2019. p. 17-54.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Alicerces da pátria**: história da escola primária no Estado de São Paulo (1890-1976). Campinas: Mercado das Letras, 2009.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX**: ensino primário e secundário no Brasil. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUZA, Rosa Fátima de. Perspectivas para o estudo histórico da escola primária rural no estado de São Paulo no período entre as décadas de 30 e 60 do século XX. *In*: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO – COLUBHE, 10., 2014, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: PUC-PR, 2014. v. 1, p. 230-244.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo. São Paulo: Ed. Unesp, 1998.

SOUZA, Rosa Fátima de; ÁVILA, Virgínia Pereira da Silva de. As disputas em torno do ensino primário rural (São Paulo, 1931-1947). **História da educação**, Pelotas, v. 18, n. 43, p. 13-32, mai./ago. 2014.

SOUZA, Rosa Fátima de; ÁVILA, Virgínia Pereira da Silva de. Para uma genealogia da escola primária rural: entre o espaço e a configuração pedagógica (São Paulo, 1889-1947). **Roteiro**, Joaçaba, v. 40, n. 2, p. 293-310, 2015.

SOUZA, Rosa Fátima de; MORAES, Agnes Iara Domingos. O “ensino típico rural”: contribuições para a historiografia da educação rural no Brasil. **Revista Documento/ Monumento**, Cuiabá, v. 15, n. 1, p. 277-305, set. 2015.

SOUZA-CHALOPA, Rosa Fátima de Souza. A formação de professores primários rurais no estado de São Paulo (1930-1971). **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 18, n. 37, p. 179-209, maio/ago. 2017.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, mai./jun./ago. 2000.

TANURI, Leonor Maria. **O ensino normal no estado de São Paulo: 1830-1930**. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1979.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação de Professores**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 9. ed. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Reginaldo Anselmo. **Grupo Escolar Comendador Pedro Morganti: estudo histórico sobre a cultura escolar de uma escola primária do meio rural – 1942/1988**. 2010. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010.

TEODÓZIO, Delcimar Marques. **Do sertão à cidade: planejamento urbano em São José do Rio Preto: dos anos 50 aos 2000**. 2008. 306 f. Tese (Doutorado em Arquitetura e do Urbanismo) – Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2008.

THOMPSON, Alistar. Recompondo a memória: Questões sobre a relação entre a História Oral e as memórias. **Projeto História**, São Paulo, n. 15, p. 51-84, jul. 1997.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

THOMPSON, Paul. História oral e contemporaneidade. **Revista História Oral**, Rio de Janeiro, n. 5, p. 9-28, 2002.

VALIM, Pedro E. **Álbum dos municípios do Estado de São Paulo**. São Paulo: Diretoria de Propaganda e Publicidade, 1940.

VALLEZI, Sílvia. **Práticas administrativas de Almeida Júnior e a expansão do ensino no Estado de São Paulo entre 1935 e 1938**. 2018. 277 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

VASCONCELOS, Luiz Antonio Teixeira. A região administrativa de São José do Rio Preto. *In*: SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Planejamento e Gestão. Fundação SEADE. **Cenários da urbanização paulista**: regiões administrativas. São Paulo: governo do Estado de São Paulo: Fundação Seade, 1992. p. 105-141. (Coleção São Paulo no Liminar do Século XXI; v. 8).

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosario Genta. **História da profissão docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009. (Biblioteca Básica da História da Educação Brasileira; v. 4).

WARDE, Miriam Jorge. O professor leigo. Até quando? **Revista Em Aberto**, Brasília, ano 5, n. 32, p. 1-8, out./dez. 1986.

FONTES DOCUMENTAIS

Fontes Escritas

ANUÁRIO DO ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO 1908-1909, SEADE. São Paulo, 1908-1909.

ANUÁRIO DO ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO 1910, SEADE. São Paulo, 1910.

ANUÁRIO DO ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO 1935-1936, SEADE. São Paulo, 1935-1936.

ANUÁRIO DO ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO 1936-1937, SEADE. São Paulo, 1936-1937.

BRASIL. **Decreto n. 66.523, de 30 de abril de 1970.** Altera a tabela do salário-mínimo aprovada pelo Decreto nº 64.442, de 1 de maio de 1969. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1970. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-66523-30-abril-1970-409281-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 13 jan. 2022.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946.** Lei Orgânica do Ensino Normal. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1946. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 09 abr. 2021.

BRASIL. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 23 mar. 2021.

BRASIL. **Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm. Acesso em: 23 mar. 2021.

BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 23 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Sinopse estatística do ensino primário fundamental comum.** Rio de Janeiro, 1957. Disponível em: <https://bibliotecadigital.seade.gov.br/view/singlepage/index.php?pubcod=10014622&parte=1>. Acesso em: 22 jan. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Enciclopédias dos municípios brasileiros. *In*: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Anuário Estatístico do Brasil 1958.** Rio de Janeiro: IBGE, 1958. v. XXX, p. 188-193.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Enciclopédias dos municípios brasileiros *In*: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Anuário Estatístico do Estado de São Paulo 1971**. São Paulo: IBGE, 1972. p. 698-802.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Enciclopédias dos municípios brasileiros. *In*: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Anuário Estatístico do Estado de São Paulo 1979**. São Paulo: IBGE, 1979. p. 198-232.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Evolução da população, segundo os municípios brasileiros (1872-2010)**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: https://geoftp.ibge.gov.br/organizacao_do_territorio/estrutura_territorial/evolucao_da_divisao_territorial_do_brasil/evolucao_da_divisao_territorial_do_brasil_1872_2010/evolucao_da_populacao_segundo_os_municipios.pdf. Acesso em: 02 fev. 2021.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 2.367, de 14 de abril de 1913**. Aprova o Regulamento das escolas normaes de curso secundário e escolas annexas. São Paulo: Alesp, [1913]. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1913/decreto-2367-14.04.1913.html>. Acesso em: 15 dez. 2020.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 3.858, de 11 de junho de 1925**. Reforma a Instrução Publica do Estado. São Paulo: Alesp, [1925a]. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1925/decreto-3858-11.06.1925.html>. Acesso em: 18 dez. 2020.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 4.101, de 14 de setembro de 1926.** Regulamenta a lei n. 2.095, de 24 de Dezembro de 1925, que, aprovando, com modificações, o Decreto n. 3858, de 11 de Junho de 1925, reforma a Instrução Publica do Estado. São Paulo: Alesp, [1926]. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1926/decreto-4101-14.09.1926.html>. Acesso em: 18 dez. 2020.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 4.794, de 17 de dezembro de 1930.** Estabelece novas condições para a equiparação das escolas normaes livres. São Paulo: Alesp, [1930]. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1930/decret-o-4794-17.12.1930.html>. Acesso em: 18 dez. 2020.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 5.335, de 7 de janeiro de 1932.** Reorganiza a instrução pública e dá outras providências. São Paulo: Alesp, [1932]. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1932/decret-o-5335-07.01.1932.html>. Acesso em: 09 mar. 2021.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 5.804, de 16 de janeiro de 1933.** Institui a carreira no magistério público primário. São Paulo: Alesp, [1933a]. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1933/decret-o-5804-16.01.1933.html>. Acesso em: 09 mar. 2021.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 5.884, de 21 de abril de 1933.** Institue o Código de Educação do Estado de São Paulo. São Paulo: Alesp, [1933b]. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1933/decret-o-5884-21.04.1933.html>. Acesso em: 09 mar. 2021.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 6.047, de 19 de agosto de 1933.** Instala uma Escola Normal, Rural, em Piracicaba, e dá outras providências. São Paulo: Alesp, [1933c]. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1933/decreto-6047-19.08.1933.html>. Acesso em: 26 abr. 2021.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 6.197, de 9 de dezembro de 1933.** Introduz modificações na carreira do magistério primário. São Paulo: Alesp, [1933d]. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1933/decreto-6197-09.12.1933.html>. Acesso em: 15 mar. 2021.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 6.427, de 9 de maio de 1934.** Estabelece medidas sobre as escolas normais livres do Estado e dá outras providências. São Paulo: Alesp, [1934a]. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1934/decreto-6427-09.05.1934.html>. Acesso em: 15 mar. 2021.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 6.947, de 6 de fevereiro de 1935.** Consolida disposições anteriores na carreira do magistério primária, instituída pelo Decreto nº 3.884, de 21 de abril de 1933 e alternada pelo Decreto nº 6. 197 de 9 de dezembro de 1933. São Paulo: Alesp, [1935a]. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1935/decreto-6947-06.02.1935.html>. Acesso em: 15 mar. 2021.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto-Lei nº 12.427, de 23 de dezembro de 1941.** Consubstancia novas disposições relativas à carreira do magistério público primário, e dá outras providências. São Paulo: Alesp, [1941]. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto.lei/1941/decreto.lei-12427-23.12.1941.html>. Acesso em: 15 mar. 2021.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto-Lei nº 12.801, de 13 de julho de 1942.** Dispõe sobre concessão de vantagens aos diplomados pela Escola Normal “Caetano de Campos. São Paulo: Alesp, [1942]. Disponível em:
<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto.lei/1942/decreto.lei-12801-13.07.1942.html>. Acesso em: 15 mar. 2021.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 15.993, de 29 de agosto de 1946.** Dá regulamento ao estabelecimento no § 1º, do artigo 2º, do decreto n. 12.801, de 13-7-1942. São Paulo: Alesp, [1946]. Disponível em:
<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1946/decreto-15993-29.08.1946.html>. Acesso em: 15 mar. 2021.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 17.698, de 26 de novembro de 1947.** Aprova a Consolidação mandada elaborar pelo Decreto nº 17.211, de 13 de maio de 1947. São Paulo: Alesp, [1947]. Disponível em:
<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1947/decreto-17698-26.11.1947.html>. Acesso em: 12 abr. 2021.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 24.400, de 11 de março de 1955.** Dispõe sobre a instalação de classes de emergência, de ensino primário. São Paulo: Alesp, [1955]. Disponível em:
<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1955/decreto-24400-11.03.1955.html>. Acesso em: 19 mar. 2021.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 25.781, de 27 de abril de 1956.** Dispõe sobre a instalação de uma Escola Normal Rural em Piracicaba, nos termos da lei-A 881, de 6 de dezembro de 1950. São Paulo: Alesp, [1956]. Disponível em:

<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1956/decreto-25781-27.04.1956.html>. Acesso em: 03 mai. 2021.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 35. 100, de 17 de junho de 1959**. Regulamenta a Lei nº 3.739, de 22 de janeiro de 1957, que dispõe sobre a organização do Ensino Normal no Estado de São Paulo, modificada pela Lei nº 5.304, de 15 de abril de 1959, e dá providências. São Paulo: Alesp, [1959a]. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1959/decreto-35100-17.06.1959.html>. Acesso em: 03 mai. 2021.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 41.277, de 24 de dezembro de 1962**. Regulamenta a Lei n.º 7.378, de 31 de outubro de 1962, que dispõe sobre o Concurso de Ingresso e Reingresso no Magistério Público Primário do Estado, e dá outras providências. São Paulo: Alesp, [1962a]. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1962/decreto-41277-24.12.1962.html>. Acesso em: 16 mar. 2021.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 45.159-A, de 19 de agosto de 1965**. Aprova o regulamento interno dos estabelecimentos de ensino secundário e normal do Estado de São Paulo. São Paulo: Alesp, [1965]. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1965/decreto-45159A-19.08.1965.html>. Acesso em: 16 abr. 2021.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 47.404, de 19 de dezembro de 1966**. Aprova as Normas Regimentais dos Estabelecimentos Estaduais de Ensino Secundário e Normal. São Paulo: Alesp, [1966]. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1966/decreto-47404-19.12.1966.html>. Acesso em: 16 abr. 2021.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 50.133, de 2 de agosto de 1968.** Regulamenta a Lei nº 10.038, de 5 de fevereiro de 1968, na parte relativa ao ensino colegial: secundário e normal. São Paulo: Alesp, [1968a]. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1968/decreto-50133-02.08.1968.html>. Acesso em: 16 abr. 2021.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 11 de fevereiro de 1972.** Dispõe sobre designação de substitutos no ensino primário. São Paulo: Alesp, [1972]. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1972/decreto-0B-11.02.1972.html>. Acesso em: 20 jan. 2021.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 6.823, de 26 de setembro de 1975.** Regulamenta os Concursos de Ingresso e de Acesso nos cargos docentes do Magistério Público de 1º e 2º graus do Estado de São Paulo. São Paulo: Alesp, [1975]. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1975/decreto-6823-26.09.1975.html>. Acesso em: 20 jan. 2021.

SÃO PAULO (Estado). Inspectoria Geral do Ensino. **Anuario do Ensino do Estado de São Paulo.** São Paulo, 1907-1908.

SÃO PAULO (Estado). **Lei nº 88, de 8 de setembro de 1892.** Reforma da instrução pública do Estado. São Paulo: Alesp, [1882]. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1892/lei-88-08.09.1892.html>. Acesso em: 01 out. 2020.

SÃO PAULO (Estado). **Lei nº 228, de 4 de setembro de 1893.** Cria duas cadeiras de instrução primaria, sendo uma para cada sexo, na Villa do Rio Preto, neste Estado. São Paulo: Alesp, [1893].

Disponível em:

<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1893/lei-228-04.09.1893.html>. Acesso em: 03 fev. 2021.

SÃO PAULO (Estado). **Lei nº 467, de 30 de setembro de 1949.**

Dispõe sobre concurso de ingresso e reingresso ao magistério público. São Paulo: Alesp, [1949]. Disponível em:

<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1949/lei-467-30.09.1949.html>. Acesso em: 15 mar. 2021.

SÃO PAULO (Estado). **Lei nº 495, de 30 de abril de 1897.** Regula a concessão de licenças aos funcionários públicos. São Paulo: Alesp, [1897]. Disponível em:

<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1897/lei-495-30.04.1897.html>. Acesso em: 19 out.2020.

SÃO PAULO (Estado). **Lei nº 881, de 6 de dezembro de 1950.**

Dispõe sobre instalação de uma escola normal rural em Piracicaba, de acordo com o Decreto n. 6.047, de 19 de 1933, e dá outras providências. São Paulo: Alesp, [1950]. Disponível em:

<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1950/lei-881-06.12.1950.html>. Acesso em: 04 mai. 2021.

SÃO PAULO (Estado). **Lei nº 930, de 13 de agosto de 1904.**

Modifica varias disposições das leis em vigor sobre instrução publica do Estado. São Paulo: Alesp, [1904]. Disponível em:

<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1904/lei-930-13.08.1904.html>. Acesso em: 15 dez. 2020.

SÃO PAULO (Estado). **Lei nº 1.341, de 16 de dezembro de 1912.**

Reforma as escolas normaes secundarias. São Paulo: Alesp, [1912].

Disponível em:

<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1912/lei-1341-16.12.1912.html>. Acesso em: 10 dez. 2020.

SÃO PAULO (Estado). **Lei nº 1.579, de 19 de dezembro de 1917.** Estabelece diversas disposições sobre a instrução publica do Estado. São Paulo: Alesp, [1917]. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1917/lei-1579-19.12.1917.html>. Acesso em: 16 dez. 2020.

SÃO PAULO (Estado). **Lei nº 2.025, de 29 de março de 1911.** Converte as actuaes Escolas Complementares do Estado em Escolas Normaes Primarias e dá-lhes regulamento. São Paulo: Alesp, [1911]. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1911/decreto-2025-29.03.1911.html>. Acesso em: 10 dez. 2020.

SÃO PAULO (Estado). **Lei nº 2.095, de 24 de dezembro de 1925.** Approva o decreto n. 3.858, de 11 de junho de 1925, expedido pelo Poder Executivo, e que reformou a Instrução Publica do Estado. São Paulo: Alesp, [1925b]. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1925/lei-2095-24.12.1925.html>. Acesso em: 18 dez. 2020.

SÃO PAULO (Estado). **Lei nº 2.218, de 7 de agosto de 1953.** Transforma em Instituto de Educação diversos Colégios Estaduais e Escolas Normais, e dá outras providências. São Paulo: Alesp, [1953]. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1953/lei-2218-07.08.1953.html>. Acesso em: 22 jan. 2021.

SÃO PAULO (Estado). **Lei nº 2.269, de 31 de dezembro de 1927.** Reforma a instrução Pública do Estado. São Paulo: Alesp, [1927]. Disponível em:
<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1927/lei-2269-31.12.1927.html>. Acesso em: 18 dez. 2020.

SÃO PAULO (Estado). **Lei nº 3.739, de 22 de janeiro de 1957.** Dispõe sobre organização do ensino normal no estado de São Paulo. São Paulo: Alesp, [1957a]. Disponível em:
<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1957/lei-3739-22.01.1957.html>. Acesso em: 03 mai. 2021.

SÃO PAULO (Estado). **Lei nº 3.783, de 05 de fevereiro de 1957.** Dispõe sobre a criação de escolas de emergência, e da outras providências. São Paulo: Alesp, [1957b]. Disponível em:
<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1957/lei-3783-05.02.1957.html>. Acesso em: 15 mai. 2021.

SÃO PAULO (Estado). **Lei nº 4.420, de 28 de novembro de 1957.** Dispõe sobre a instalação de Escola Normal Rural em Piracicaba, criada pela Lei nº 881, de 6 de novembro de 1950. São Paulo: Alesp, [1957c]. Disponível em:
<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1957/lei-4420-28.11.1957.html>. Acesso em: 03 mai. 2021.

SÃO PAULO (Estado). **Lei nº 5.380, de 26 de junho de 1959.** Dispõe sobre a estruturação do Departamento dos Institutos Penais do Estado e da outras providências. São Paulo: Alesp, [1959b]. Disponível em:
<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1959/lei-5380-26.06.1959.html>. Acesso em: 17 fev. 2021.

SÃO PAULO (Estado). **Lei nº 6.774, de 30 de janeiro de 1962.** Introduz modificações na Lei nº 4.420, de 28 de dezembro de 1957. São Paulo: Alesp, [1962b]. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1962/lei-6774-30.01.1962.html>. Acesso em: 04 mai. 2021.

SÃO PAULO (Estado). **Lei nº 6.792, de 13 de abril de 1962.** Introduz modificações nas Lei nº 4.420, de 28 de dezembro de 1957. São Paulo: Alesp, [1962c]. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1962/lei-6792-13.04.1962.html>. Acesso em: 04 mai. 2021.

SÃO PAULO (Estado). **Lei nº 7.378, de 31 de outubro de 1962.** Dispõe sobre o concurso de ingresso e reingresso no magistério público primário do Estado e dá outras providências. São Paulo: Alesp, [1962d]. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1962/lei-7378-31.10.1962.html>. Acesso em: 16 mar. 2021.

SÃO PAULO (Estado). **Lei nº 7.940, de 7 de junho de 1963.** Dispõe sobre criação do Conselho de Educação e dá outras providências. São Paulo: Alesp, [1963]. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1963/lei-7940-07.06.1963.html>. Acesso em: 16 abr. 2021.

SÃO PAULO (Estado). **Lei Complementar nº 444, de 27 de dezembro de 1985.** Dispõe sobre o estatuto do Magistério Paulista e dá providências correlatas. São Paulo: Alesp, [1985]. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1985/lei.complementar-444-27.12.1985.html>. Acesso em: 25 jan. 2021.

SÃO PAULO (Estado). **Relatório apresentado pelo Delegado de Ensino professor Roque Corrêa da Silva à Delegacia Regional de Ensino de Rio Preto referente ao ano de 1933.** São Paulo, 1933e.

SÃO PAULO (Estado). **Relatório apresentado pelo Delegado de Ensino José Blozes à Delegacia Regional de Ensino de Rio Preto em 20 de janeiro de 1935 referente ao ano de 1934.** São Paulo, 1935b.

SÃO PAULO (Estado). **Relatório apresentado pelo Delegado de Ensino Calixto de Souza Aranha à Delegacia Regional de Ensino de Rio Preto em 27 de janeiro de 1941 referente ao ano de 1940.** São Paulo, 1941.

SÃO PAULO (Estado). **Relatório apresentado pelo Delegado de Ensino Calixto de Souza Aranha à Delegacia Regional de Ensino de Rio Preto em 04 de fevereiro de 1944 referente ao ano de 1943.** São Paulo, 1944.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado dos Negócios da Educação. **Anuário Paulista de Educação.** São Paulo: Governo do Estado de São Paulo, 1968b.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Departamento de Educação. **Programa da Escola Primária do Estado de São Paulo.** São Paulo: Secretaria da Educação, 1969.

Fontes Orais

Cláudio Costa da Silva. **Relato oral informal sobre a escola primária rural em Paranaíba.** Depoimento concedido a Noely Costa Dias Garcia. Paranaíba, 18 jul. 2018.

Irce Elias Pires da Costa. **Relato oral sobre formação e docência rural em São Paulo.** Entrevista concedida a Noely Costa Dias Garcia. São José do Rio Preto, 18 mai. 2019.

Ivanilde Afonso Prudêncio. **Relato oral sobre formação e docência rural em São Paulo.** Entrevista concedida a Noely Costa Dias Garcia. São José do Rio Preto, 08 jan. 2020.

Jorge Salomão. **Relato oral sobre formação e docência rural em São Paulo.** Entrevista concedida a Noely Costa Dias Garcia. São José do Rio Preto, 25 mai. 2019.

Maria Alvarez Romano. **Relato oral sobre formação e docência rural em São Paulo.** Entrevista concedida a Noely Costa Dias Garcia. São José do Rio Preto, 4 mar. 2019.

Maria Inês Magnani Salomão. **Relato oral sobre formação e docência rural em São Paulo.** Entrevista concedida a Noely Costa Dias Garcia. São José do Rio Preto, 25 mai. 2019.

Maria Nirce Previdentes Sanches. **Relato oral sobre formação e docência rural em São Paulo.** Entrevista concedida a Noely Costa Dias Garcia. São José do Rio Preto, 4 mar. 2019.

Nilce Aparecida Lodi Rizzini. **Relato oral sobre formação e docência rural em São Paulo.** Entrevista concedida a Noely Costa Dias Garcia. São José do Rio Preto, 9 jan. 2020.

Palmira Miqueletti Marra da Silva. **Relato oral sobre formação e docência rural em São Paulo**. Entrevista concedida a Noely Costa Dias Garcia. São José do Rio Preto, 18 mai. 2019.

Sônia Aparecida Azem. **Relato oral sobre formação e docência rural em São Paulo**. Entrevista concedida a Noely Costa Dias Garcia. São José do Rio Preto, 4 mai. 2019.

Yara Aparecida Aude. **Relato oral sobre formação e docência rural em São Paulo**. Entrevista concedida a Noely Costa Dias Garcia. São José do Rio Preto, 21 set. 2019.

JORNAIS E DOCUMENTOS AVULSOS

ARQUIVO PÚBLICO LEGISLATIVO. Câmara Municipal de São José do Rio Preto. **Mapa do município de São José do Rio Preto com escolas unidocentes**. São José do Rio Preto: Câmara Municipal de São José do Rio Preto, 1984.

ARQUIVO PÚBLICO LEGISLATIVO. Câmara Municipal de São José do Rio Preto. **Requerimento nº 1082/83**. São José do Rio Preto: Câmara Municipal de São José do Rio Preto, 1983.

AUDE, Yara Aparecida. **Atestado de transferência de servidor**. 1971

DIRETORIA DE ENSINO DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. Disciplinas da Escola de Emergência da fazenda Bom Sucesso. *In*: DIRETORIA DE ENSINO DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. **Livro de Ata nº 4 da Escola de Emergência da Fazenda Bom Sucesso**. São José do Rio Preto, 1970.

DIRETORIA DE ENSINO DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO.
Livro de Ata de Quadro de Exames nº 1. São José do Rio Preto,
[1975a]. (Registro de notas de alunos de escolas rurais entre 1965-
1974).

DIRETORIA DE ENSINO DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO.
Livro de Ata de Quadro de Exames nº 2. São José do Rio Preto,
[1975b]. (Registro de notas de alunos de escolas rurais entre 1965-
1974).

DIRETORIA DE ENSINO DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO.
Livro de Ata de Quadro de Exames nº 3. São José do Rio Preto,
[1975c]. (Registro de notas de alunos de escolas rurais entre 1965-
1974).

DIRETORIA DE ENSINO DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO.
Livro de Ata de Quadro de Exames nº 4. São José do Rio Preto,
[1975d]. (Registro de notas de alunos de escolas rurais entre 1965-
1974).

DIRETORIA DE ENSINO DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO.
Livro de Ata de Quadro de Exames nº 5. São José do Rio Preto,
[1975e]. (Registro de notas de alunos de escolas rurais entre 1965-
1974).

DIRETORIA DE ENSINO DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO.
Livro de Ata nº 4 da Escola Mista da Fazenda Scaff. São José do
Rio Preto, 1965.

DIRETORIA DE ENSINO DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. **Planilha com datas de criação, vinculação e extinção das escolas rurais.** São José do Rio Preto, [1989?]. (Registro no sistema de algumas escolas rurais entre 1980-1989).

ENSINO Normal. **Diário Nacional.** São Paulo, ano 1, nº 181, 9 fev. 1928, p. 3.

ESTANTE VIRTUAL. **Capa do livro Pontos e Exercícios de Português nova nomenclatura gramatical.** Disponível em: www.estantevirtual.com.br. Acesso em: 10 dez. 2021.
INSTITUTO MUNICIPAL DE ENSINO SUPERIOR DE CATANDUVA. **Institucional.** Disponível em: <https://www.fafica.br/page.php?q=institucional>. Acesso em: 15 jan. 2022.

LODI, Nilce. Produção agrícola após 1930. **Diário da Região.** São José do Rio Preto, 29 jun. 2008. Diário História.

MESQUITA FILHO, Júlio de. Há 115 anos surgiu Rio Preto. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, ano 88, n. 28.198, 19 mar. 1967, p. 22.

NEVES, Déborah Pádua Mello. Caderninhos da Déborah: a história do livro didático passa por aqui. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 77-82, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/45491/49100>. Acesso em: 20 jan. 2022.

PDS COBRARÁ providências quanto às isoladas. **Diário da Região**, São José do Rio Preto, ano 84, 26 fev. 1984b, p. 5.

RIZZINI, Nilce Aparecida Lodi. **Álbum de fotos:** Fotografia da estagiária com os alunos da Escola Mista da Fazenda Scaff. São José do Rio Preto, 1956a.

RIZZINI, Nilce Aparecida Lodi. **Álbum de fotos:** Fotografia da turma de alunos da Escola Mista da Fazenda Scaff. São José do Rio Preto, 1956b.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. **Ofício n. 0240/84.** Solicita proposta de solução no atendimento aos alunos da zona rural. São José do Rio Preto: Divisão Regional de Ensino, 1984.

SEM segurança, educação fecha as isoladas. **Diário da Região**, São José do Rio Preto, ano 84, n. 9.118, 22 fev. 1984a, p. 3.

INSTITUIÇÕES, ACERVOS E SITES CONSULTADOS

Arquivo Público da Câmara de Vereadores – São José do Rio Preto

Arquivo Público Municipal – São José do Rio Preto

Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo – ALESP -
www.al.sp.go.br

Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Campus Araraquara.

Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP/Campus Marília.

Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do
Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
(IBICT) – www.bdttd.ibict.br

Casa de Cultura – São José do Rio Preto

Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de
Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior (CAPES) –
www.catalogodeteses.capes.gov.br

Diretoria de Ensino – Região de São José do Rio Preto

Escola Estadual Voluntários 32 – São José do Rio Preto

Escola Estadual Cardeal Leme – São José do Rio Preto

Escola Estadual Ezequiel Ramos – São José do Rio Preto

Escola Estadual Arlindo dos Santos – São José do Rio Preto

Escola Estadual Cenobelino de Barro Serra – São José do Rio Preto

Fundação SEADE - <http://www.seade.gov.br/>

Hemeroteca Municipal – São José do Rio Preto

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística -
www.ibge.gov.br/home/

Museu Histórico e Pedagógico – São José do Rio Preto

Secretarias de Educação Estadual e Municipal – São José do Rio
Preto.

ANEXO A

Roteiro de entrevistas

Formação e Trabalho de Professoras e Professores Rurais no Brasil: PR, SP, MG, MT, PE, PI, SE, PB, RO (décadas de 40 a 70 do século XX)

ROTEIRO DE ENTREVISTAS

1. Dados de Identificação:

Nome completo:

Nome Fictício:

Data de nascimento:

Local de nascimento:

Local de realização da entrevista:

Data de realização da entrevista:

2. Formação

2.1 Qual o motivo da sua escolha para exercer a carreira docente?

2.2 Qual foi o seu percurso de formação para o magistério?

2.3 A sua formação inicial auxiliou na sua prática docente para o magistério rural?

3. Magistério rural

3.1 Conte-nos como iniciou no magistério rural? Quais foram os motivos?

3.2 Em qual (ais) escolas isoladas rurais você trabalhou durante o exercício do magistério?

3.3 Em que período de tempo exerceu a sua carreira docente? Deste tempo quantos anos foram dedicados a zona rural?

3.4 Quais eram as dificuldades em ser professora rural? Relate sobre as condições de trabalho na zona rural. (salário, instrumentos de trabalho, documentação escolar, material didático, mobiliário, etc.)

3.5 Como fazia para chegar à escola?

4. Formação em serviço

4.1 Vocês professoras da zona rural tinham formação em serviço específica para trabalhar com alunos residentes no campo?

4.2 Se sim, conte-nos como eram essas formações em serviço. Em qual (ais) locais aconteciam? Quem oferecia? Era obrigatório, valia como pontuação para o concurso de remoção?

4.3 Como era as reuniões pedagógicas? Quais eram as recomendações dos inspetores de ensino/supervisores pedagógicos?

4.4 Os inspetores de ensino/supervisores pedagógicos realizavam visitas regulares as escolas isoladas? Como eram as visitas?

5. Práticas docentes

5.1 Como você professora desenvolvia as atividades pedagógicas nas escolas isoladas rurais?

5.2 Seguia algum material específico? O que era ensinado?

5.3 Quais informações pode nos dar sobre os alunos das escolas isoladas (condições socioeconômicas, disciplina, interesse nas aulas, etc.)

- 5.4 Como era a relação entre professor-aluno?
- 5.5 Quantos alunos havia por sala?
- 5.6 E as escolas como eram fisicamente?
- 5.7 Qual era a sua relação profissional com outras professoras que também ministravam aulas em escolas isoladas?
- 5.8 Como superavam a barreira de ser a única professora daquela escola?

6. Relação da professora com o meio rural

- 6.1. Qual era a sua relação com o entorno da escola em que lecionava? Com a família, a comunidade e os alunos? Participava de comemorações, festas típicas da zona rural?
- 6.2. Relate alguma experiência vivida na escola isolada rural em que trabalhou.

SOBRE O LIVRO

Catálogo

André Sávio Craveiro Bueno – CRB 8/8211

Normalização

Taciana G. Oliveira

Diagramação e Capa

Mariana da Rocha Corrêa Silva

Assessoria Técnica

Renato Geraldi

Oficina Universitária Laboratório Editorial

labeditorial.marilia@unesp.br

Formato

16x23cm

Tipologia

Adobe Garamond Pro

No livro “VOZES ESQUECIDAS DO SERTÃO PAULISTA: formação e trabalho de professoras e professores de escolas primárias rurais da região de São José do Rio Preto/SP (1940–1970)”, apresentam-se os resultados da pesquisa de Doutorado em Educação, cujo objetivo foi analisar aspectos da história da formação, ingresso e trabalho de professoras e professores de escolas primárias rurais estaduais pertencentes à Diretoria de Ensino do município de São José do Rio Preto/SP entre 1940 e 1970. O recorte inicial marca o período de iniciativas da União com relação à expansão do ensino primário rural por meio de investimentos, na construção de escolas e na formação de professores rurais, e o período final justifica-se pela extinção do modelo de formação e adoção de novos modelos baseados na implantação da Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, pela Lei nº 5.692/71. A História Oral foi utilizada na construção da trajetória de nove professoras e um professor que exerceram a docência em escolas rurais no período delimitado para o estudo. Os resultados obtidos indicaram que os docentes tiveram uma formação inicial nos Cursos Normais Paulista, cujos currículos não atendiam às especificidades da zona rural. O ingresso na carreira do magistério primário no estado de São Paulo esteve atrelado à docência nas zonas rurais, exigência prevista na legislação estadual desde o início da República. Desse modo, eles tiveram dificuldades com as classes multisseriadas e a localização das escolas rurais, geralmente de difícil acesso, contudo, muitos desafios foram dirimidos com a produção de materiais de ensino, produção da merenda e compra de cartilhas para as crianças, mas foram soluções individualizadas, já que a escola rural em São Paulo não recebeu um planejamento sistêmico quanto à formação e constituição curricular, depreendendo-se que o ideário de progresso visava formar um cidadão urbano, tratando o espaço rural como um resíduo a ser superado pela modernização.

ISBN 978-65-5954-427-1



9 786559 544271